

NEURODIVERSIDADE E AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RECONFIGURAÇÕES DO CURRÍCULO, DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DOS PROCESSOS AVALIATIVOS À LUZ DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

NEURODIVERSITY AND AUTISM IN ELEMENTARY EDUCATION: REVISING THE CURRICULUM, TEACHING STRATEGIES, AND ASSESSMENT PROCESSES IN LIGHT OF INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

Artigo recebido em: 12/12/2025

Artigo aceito em: 3/10/2026

José Neto de Oliveira Felipe*

*Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS), Caldas Novas, Goiás, Brasil

profnetomatfis@gmail.com

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres**

**Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

aclaudiaval@unb.br

Colombo da Silva Cruz Neto***

***Faculdade Atitus Educação, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil

colombocruzneto@gmail.com

Bruna Beatriz da Rocha****

****Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Ressaquinha, Minas Gerais, Brasil

bruuna_rocha1@hotmail.com

Raimundo Cazuza da Silva Neto*****

*****Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Peritoró, Maranhão, Brasil

profnetocazuza@hotmail.com

Maria do Socorro Rodrigues*****

*****Ivy Enber Christian University (IECU), Teresina, Piauí, Brasil

socorroluz.pp@hotmail.com

Octavio Augusto Ferreira Soares*****

*****Universidade Federal de Goiás (UFG), Anápolis, Goiás, Brasil

octavio.contatoliteratura@gmail.com

Fabiano da Silva Araujo*****

*****Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS),
Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

f.araujo@unesp.br

Liliana Durão D'Ávila Máximo de Souza*****

*****Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

lilianad.davila@gmail.com

César Alves de Sousa*****

*****Centro Universitário Santa Maria (UNIFSM), São José de Piranhas, Paraíba, Brasil

cesaralvessousacd@gmail.com

Innaê Cerqueira Ferreira Gonçalves Nascimento*****

*****Faculdade CENSUPEG, Brasil

innaeneurope22@gmail.com



Joskarlley Candido Costa*****

*****Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU), Teresina, Piauí, Brasil
joskarlley_27@hotmail.com

Rita de Cássia de Sousa Barbosa*****

*****Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), São Bento, Paraíba, Brasil
ritadecassiacr23@gmail.com

Luís Eduardo Ferreira*****

*****Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Cáceres, Mato Grosso, Brasil
luiseferreira@secitec.mt.gov.br

Júlio Cesar Santos Pereira*****

*****Instituto Federal de Goiás (IFG), Rio Verde, Goiás, Brasil
juliocesar_mp3@hotmail.com

Larah Vitória Ferreira de Sousa*****

*****Universidade UNICEUMA, Imperatriz, Maranhão, Brasil
lahamed2022@gmail.com

Igor Wilk Guimarães*****

*****Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Itumbiara, Goiás, Brasil
igorwilk18@gmail.com

Iury Reis de Oliveira*****

*****Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG),
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
iury.reis92@hotmail.com

Erika Oliveira Abinader*****

*****Universidade Nilton Lins (UNINILTONLINS), Manaus, Amazonas, Brasil
erikabinader@yahoo.com.br

The authors declare that there is no conflict of interest

Resumo

A presença crescente de estudantes neurodivergentes na Educação Básica tem tensionado as formas tradicionais de organização do ensino, especialmente aquelas sustentadas por modelos homogêneos e padronizados de aprendizagem. Nesse cenário, a neurodiversidade passa a ser compreendida como expressão legítima da diversidade humana, deslocando o foco de uma lógica corretiva para uma perspectiva que reconhece diferentes modos de aprender, interagir e significar o mundo. Tal compreensão implica a necessidade de reconfigurar o currículo, as estratégias de ensino e os processos avaliativos, de modo que deixem de operar como mecanismos de exclusão e passem a constituir-se como dispositivos de participação e aprendizagem efetiva para todos os estudantes. Assim, o presente estudo tem como objeto de pesquisa a análise das reconfigurações do currículo, das estratégias pedagógicas e dos processos avaliativos na Educação Básica à luz das demandas e potencialidades dos estudantes neurodivergentes

Abstract

The growing presence of neurodivergent students in Basic Education has challenged traditional forms of organizing teaching, especially those grounded in homogeneous and standardized models of learning. In this context, neurodiversity has come to be understood as a legitimate expression of human diversity, shifting the focus from a corrective logic to a perspective that recognizes different ways of learning, interacting, and making sense of the world. Such an understanding implies the need to reconfigure curriculum, teaching strategies, and assessment processes so that they cease to operate as mechanisms of exclusion and instead become instruments of participation and effective learning for all students. Thus, the present study takes as its research object the analysis of the reconfigurations of curriculum, pedagogical strategies, and assessment processes in Basic Education in light of the demands and potentialities of neurodivergent students within the context of inclusive pedagogical practices. The investigation is guided by the following

no contexto das práticas pedagógicas inclusivas. A investigação orienta-se pela seguinte pergunta de partida: de que maneira as práticas pedagógicas inclusivas podem promover a reconfiguração do currículo, das estratégias de ensino e dos processos avaliativos, assegurando a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes neurodivergentes na Educação Básica? Teoricamente, fizemos uso dos trabalhos de Allan (2007), Apple (1999; 2011; 2019), Armstrong (1998; 2006; 2011; 2012; 2017), Attwood (2008), Ball (2005; 2008), Beardon (2017; 2021), Bergmann e Sams (2012), Black-Hawkins, Florian e Rouse (2007), Booth e Ainscow (1998), Brookhart (2013), Causton (2009), Davis (2017), Florian (2013; 2017), Freire (1967; 1968; 1996), Frith (2013), Garcia (2021), Garland-Thomson (1997; 2009), Grandin (2006), Grandin e Panek (2013), Greene (2014), Jones (2002), Linton (2020), Mantoan (2003; 2010), Mastropieri, Scruggs e Regan (2022), Novak e Rose (2016), Pierangelo (2012), Prizant (2016), Rufo e Causton (2022), Saviani (2008; 2011; 2021), Shakespeare (2013; 2018), Snyder e Mitchell (2006), Vygotsky (1978; 1997; 2011), Wiliam (2011), Wilmshurst e Brue (2010), Wood (2016), entre outros. A Pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os achados indicam que práticas pedagógicas inclusivas promovem a reconfiguração do currículo, do ensino e da avaliação ao deslocar a centralidade da padronização para a valorização da diversidade, assegurando condições efetivas de participação e aprendizagem. Evidencia-se que currículos flexíveis, metodologias diversificadas e avaliações formativas favorecem o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes neurodivergentes. Constatou-se, ainda, que tais transformações dependem de formação docente crítica e da construção de uma cultura escolar inclusiva.

Palavras-chave: Neurodiversidade. Educação Inclusiva. Currículo. Avaliação Formativa.

research question: in what ways can inclusive pedagogical practices promote the reconfiguration of curriculum, teaching strategies, and assessment processes, ensuring participation, learning, and development of neurodivergent students in Basic Education? Theoretically, the study draws on the works of Allan (2007), Apple (1999; 2011; 2019), Armstrong (1998; 2006; 2011; 2012; 2017), Attwood (2008), Ball (2005; 2008), Beardon (2017; 2021), Bergmann and Sams (2012), Black-Hawkins, Florian and Rouse (2007), Booth and Ainscow (1998), Brookhart (2013), Causton (2009), Davis (2017), Florian (2013; 2017), Freire (1967; 1968; 1996), Frith (2013), Garcia (2021), Garland-Thomson (1997; 2009), Grandin (2006), Grandin and Panek (2013), Greene (2014), Jones (2002), Linton (2020), Mantoan (2003; 2010), Mastropieri, Scruggs and Regan (2022), Novak and Rose (2016), Pierangelo (2012), Prizant (2016), Rufo and Causton (2022), Saviani (2008; 2011; 2021), Shakespeare (2013; 2018), Snyder and Mitchell (2006), Vygotsky (1978; 1997; 2011), Wiliam (2011), Wilmshurst and Brue (2010), Wood (2016), among others. The research is qualitative in nature (Minayo, 2007), descriptive and bibliographical (Gil, 2008), and adopts an analytical-comprehensive perspective (Weber, 1949). The findings indicate that inclusive pedagogical practices promote the reconfiguration of curriculum, teaching, and assessment by shifting the focus from standardization to the appreciation of diversity, ensuring effective conditions for participation and learning. It is evidenced that flexible curricula, diversified methodologies, and formative assessment practices foster engagement and development among neurodivergent students. It was also found that such transformations depend on critical teacher education and the construction of an inclusive school culture.

Keywords: Neurodiversity. Inclusive Education. Curriculum. Formative Assessment.

1 INTRODUÇÃO: RECONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À NEURODIVERSIDADE E ÀS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao se pensar o cenário educacional contemporâneo em sua complexidade, a escola passa a ser compreendida como um espaço profundamente atravessado por múltiplas formas de diversidade, não apenas no plano social, cultural e econômico, mas também, e, de maneira cada vez mais evidente, no âmbito cognitivo, sensorial, linguístico e comunicacional, o que desloca, de modo significativo, os fundamentos tradicionais que historicamente sustentaram a organização do ensino. Nesse sentido, a presença ampliada de sujeitos com diferentes formas de aprender, perceber e interagir com o mundo não pode ser interpretada como uma exceção ao padrão escolar, mas, ao contrário, como expressão legítima da própria condição humana, marcada pela pluralidade e pela variabilidade. Assim, não apenas se intensificam os desafios no interior das salas de aula, mas também se colocam em xeque os pressupostos que orientam a construção dos currículos, das práticas pedagógicas e dos processos avaliativos, os quais, em grande medida, continuam estruturados a partir de uma lógica de homogeneização. Em outras palavras, a escola ainda opera com base em um modelo que pressupõe a existência de um aluno médio, idealizado, que aprende no mesmo ritmo, pelos mesmos caminhos e por meio das mesmas estratégias, o que, por sua vez, tende a invisibilizar aqueles que escapam a esse padrão normativo. Por isso, quando se observa o cotidiano escolar, percebe-se que a diversidade, longe de ser plenamente incorporada como elemento constitutivo do processo educativo, frequentemente aparece como um problema a ser resolvido, uma dificuldade a ser administrada ou, ainda, uma inadequação a ser corrigida. Nesse ponto, torna-se fundamental reconhecer que “[...] o diagnóstico baseado em critérios comportamentais sempre será problemático, pois o comportamento é fortemente influenciado por comorbidades, motivação, idade e habilidades” (Frith, 2013, p. 1), o que evidencia que classificações rígidas e padronizadas não dão conta de apreender a complexidade dos processos de desenvolvimento humano. Do mesmo modo, ao deslocar o olhar da deficiência como uma condição intrínseca ao indivíduo para uma perspectiva relacional e contextual, compreende-se que “[...] o sujeito não é, mas está deficiente, dependendo das condições que o meio lhe oferece” (Mantoan, 2003, p. 1), o que implica afirmar que as barreiras à aprendizagem não estão exclusivamente nos sujeitos, mas nas

formas pelas quais a escola se organiza, seleciona conteúdos e define modos de ensinar. Dessa forma, a ampliação da diversidade no interior da Educação Básica não apenas desafia os modelos pedagógicos vigentes, mas também exige uma revisão mais profunda das concepções de normalidade, de diferença e de aprendizagem que orientam a prática educativa, abrindo espaço para a construção de outras possibilidades de pensar a escola, o currículo e o próprio sentido de educar em contextos marcados pela heterogeneidade.

Não existe algo como uma ‘pessoa autista típica’. Há extraordinariamente pouco que pode ser considerado ‘verdadeiro’ ou ‘válido’ quando se trata de toda a população descrita como autista. Não existe uma abordagem de ‘tamanho único’, nem qualquer descrição de uma pessoa autista que seja verdadeira para todos os indivíduos. Existem pouquíssimos ‘fatos’ sobre o autismo que sejam comuns a todos, e quase nenhuma orientação que possa ser benéfica para todas as famílias, indivíduos, pais ou profissionais. Assim, tudo o que você lê ou ouve sobre o autismo [...] deve ser considerado com a clara compreensão de que pode não ser particularmente relevante para você. A heterogeneidade da população autista é tal que haverá diferenças de um indivíduo para outro, e o que é de enorme relevância para uma pessoa pode não ter qualquer significado para outra¹ (Beardon, 2017, p. 11, tradução nossa).

Por outro lado, quando se observa a crescente presença de estudantes neurodivergentes na Educação Básica, torna-se possível compreender que essa ampliação não decorre apenas de mudanças diagnósticas ou de maior visibilidade social, mas também de transformações mais profundas na forma como a sociedade tem passado a reconhecer a diversidade cognitiva como parte constitutiva da experiência humana, o que desloca, de maneira significativa, os parâmetros tradicionais que definiam quem poderia ou não aprender em contextos escolares formais. Essa presença, longe de ser homogênea, manifesta-se de modos variados, envolvendo sujeitos com diferentes perfis de funcionamento neurológico, como aqueles identificados com o espectro do autismo, dislexia, TDAH, entre outros, cada qual trazendo consigo formas específicas de perceber, organizar e responder às demandas do ambiente escolar. Essa configuração, por sua vez, evidencia que não se trata apenas de incluir novos sujeitos em estruturas já existentes, mas de interrogar os próprios modos de funcionamento da escola, uma vez que essas

¹ A afirmação de que não existe uma “pessoa autista típica” e de que não há uma abordagem universal válida para todos os indivíduos reforça diretamente a crítica ao modelo escolar baseado na homogeneização, evidenciando que a diversidade cognitiva não pode ser reduzida a padrões fixos de aprendizagem. Ao destacar a heterogeneidade radical entre os sujeitos, a citação sustenta a ideia de que a noção de um “aluno médio” é uma construção artificial, incapaz de abarcar as múltiplas formas de aprender, perceber e interagir presentes no contexto educacional, o que exige a reconfiguração dos currículos, das práticas pedagógicas e dos processos avaliativos.

estruturas foram historicamente organizadas para atender a um modelo restrito de aprendizagem. Ao considerar essa complexidade, percebe-se que os processos de identificação e diagnóstico, frequentemente utilizados como mecanismos de classificação, não conseguem abarcar a totalidade das experiências desses estudantes, sobretudo porque estão ancorados em critérios que desconsideram a variabilidade do desenvolvimento ao longo da vida. Pensando por esse lado, Uta Frith afirma que “[...] transtornos do desenvolvimento como o autismo e a dislexia são condições ao longo da vida e devem ser estudados tanto em adultos quanto em crianças” (2013, p. 1), o que amplia o horizonte de compreensão dessas condições para além de uma perspectiva restrita à infância, revelando que as trajetórias desses sujeitos não se encerram nos limites da escolarização inicial. Em diálogo com essa perspectiva, Luke Beardon aponta que “[...] o autismo não é algo que uma pessoa ‘tem’, mas uma forma de ser que influencia todas as áreas da vida” (2017, p. 9), indicando que as experiências neurodivergentes não podem ser reduzidas a categorias clínicas, mas precisam ser compreendidas em sua dimensão existencial, relacional e social. Ao se considerar tais elementos, torna-se possível perceber que a presença de estudantes neurodivergentes na escola não apenas amplia a diversidade do público atendido, mas também tensiona as formas tradicionais de ensinar, avaliar e interagir, uma vez que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis, sensíveis às diferenças e abertas à construção de outros modos de participação no processo educativo, o que, gradualmente, vai deslocando o foco da adaptação do sujeito para a transformação das próprias condições em que a aprendizagem se realiza.

Sob outra perspectiva analítica, a consolidação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva introduz um conjunto de reconfigurações no campo educacional que ultrapassa a dimensão normativa, alcançando diretamente as formas de organização pedagógica, a gestão escolar e as práticas cotidianas desenvolvidas no interior das salas de aula, o que implica compreender tais políticas não apenas como instrumentos legais, mas como dispositivos que tensionam e reorientam o próprio sentido da escolarização. A promulgação de marcos como a Lei Brasileira de Inclusão² e a Política Nacional de

² A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, constitui um marco jurídico fundamental na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, ao estabelecer princípios, diretrizes e garantias voltadas à promoção da igualdade, da dignidade e da participação plena em todos os âmbitos da vida social. Ao deslocar o entendimento da deficiência de uma perspectiva estritamente biomédica para um modelo social, a legislação reconhece que as barreiras – sejam elas físicas, comunicacionais, atitudinais ou institucionais – são elementos centrais na produção das desigualdades, o que implica a responsabilidade do Estado e da sociedade na sua eliminação. No campo educacional, a lei reafirma o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades,

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva³, entre outros documentos, evidencia um deslocamento importante no modo como o direito à educação passa a ser concebido, incorporando a noção de participação plena, acesso ao currículo e garantia de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. Contudo, quando essas diretrizes chegam ao cotidiano escolar, percebe-se que sua materialização não ocorre de forma linear, uma vez que esbarra em estruturas historicamente sedimentadas que ainda operam com base em critérios de normalização, seleção e hierarquização dos sujeitos. De acordo com Apple (2019), “[...] o currículo está profundamente envolvido com a produção e reprodução de relações de poder, sendo atravessado por disputas econômicas, políticas e culturais” (p. 26), o que indica que qualquer tentativa de implementação de políticas inclusivas precisa enfrentar não apenas desafios pedagógicos, mas também tensões estruturais que definem o que é considerado conhecimento legítimo no interior da escola. Nessa mesma direção, Booth e Ainscow afirmam que “[...] inclusão não é sobre integrar indivíduos em estruturas existentes, mas sobre transformar essas estruturas para responder à diversidade” (1998, p. 2), deslocando o foco da adaptação do aluno para a reconfiguração do próprio sistema educacional. A partir dessa compreensão, a existência de políticas inclusivas, embora represente um avanço significativo no campo dos direitos educacionais, não garante, por si só, a transformação das práticas escolares, sobretudo quando essas práticas continuam ancoradas em modelos tradicionais de ensino que priorizam a homogeneidade e a

vedando práticas discriminatórias e orientando a adoção de recursos de acessibilidade, atendimento educacional especializado e formação docente adequada, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência. Ver: Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 02 abr. 2026.

³ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um avanço significativo na reorganização das diretrizes educacionais brasileiras ao afirmar a educação inclusiva como princípio estruturante dos sistemas de ensino, orientando a superação de modelos segregadores historicamente associados à educação especial. Ao propor a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior, essa política redefine o papel das instituições escolares, indicando que o atendimento educacional especializado deve ocorrer de forma complementar e não substitutiva à escolarização comum. Nessa direção, reforça-se a necessidade de garantir acessibilidade, recursos pedagógicos adequados, formação docente continuada e a eliminação de barreiras que dificultam a participação plena dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, consolidando uma perspectiva que articula equidade, diversidade e direito à aprendizagem como fundamentos indissociáveis da educação pública. Ver: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2026.

padronização. Esse cenário evidencia que há um intervalo entre aquilo que é prescrito nos documentos oficiais e aquilo que se concretiza nas experiências vividas pelos estudantes, intervalo esse que não pode ser explicado apenas por falhas individuais ou ausência de recursos, mas que está relacionado a uma rede complexa de fatores institucionais, culturais e pedagógicos que moldam o funcionamento da escola. Nesse quadro, as políticas públicas inclusivas passam a operar como elementos que, ao mesmo tempo em que afirmam direitos, também revelam as limitações das estruturas educacionais existentes.

Desse modo, ao se deslocar o olhar para o cotidiano das instituições escolares, a reconfiguração das demandas pedagógicas não ocorre apenas no plano das intenções ou das diretrizes formais, mas se materializa, de maneira concreta, nas interações diárias entre professores, estudantes, conteúdos e modos de ensinar, o que implica reconhecer que a diversidade presente na Educação Básica exige uma revisão profunda das formas tradicionais de organização do trabalho pedagógico. Nesse contexto, a ideia de que ensinar consiste em transmitir conteúdos previamente definidos a um grupo relativamente homogêneo de estudantes mostra-se cada vez mais insuficiente, uma vez que as salas de aula passam a reunir sujeitos com diferentes ritmos, interesses, formas de atenção e modos de processamento da informação, o que torna inviável a manutenção de estratégias únicas e padronizadas. A esse respeito, Mastropieri, Scruggs e Regan afirmam que “[...] as salas de aula contemporâneas são caracterizadas por uma diversidade crescente de alunos, o que exige o uso de práticas pedagógicas diferenciadas e flexíveis” (2022, p. 10), indicando que a heterogeneidade não é um elemento periférico, mas central na organização do ensino. Em complemento, Novak (2016, p. 5) destaca que “[...] oferecer múltiplas formas de representação, expressão e engajamento não é uma adaptação, mas uma necessidade para garantir a aprendizagem de todos”, o que desloca a ideia de diferenciação pedagógica de uma estratégia opcional para um princípio estruturante da prática docente. A partir dessas considerações, a ampliação das demandas pedagógicas não pode ser respondida apenas com ajustes pontuais ou intervenções isoladas, mas requer uma reorganização mais ampla que envolve o planejamento, a seleção de conteúdos, a gestão do tempo e a forma como se concebe a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Nesse movimento, práticas como o ensino expositivo tradicional, centrado na fala do professor e na escuta passiva dos alunos, passam a ser tensionadas por propostas que valorizam a interação, a experimentação e a construção

coletiva do conhecimento, ainda que essas mudanças nem sempre ocorram de maneira uniforme ou sem resistências. Enquanto isso, a exigência por maior flexibilidade pedagógica coloca em evidência desafios relacionados à formação docente, uma vez que muitos professores foram formados em modelos que não contemplavam a diversidade como elemento central do processo educativo, o que pode gerar insegurança, dúvidas e, em alguns casos, a reprodução de práticas que não dialogam com as necessidades dos estudantes. Olhando para isso, a reconfiguração das demandas pedagógicas revela-se como um processo em curso, marcado por tensões, adaptações e reinterpretações, no qual diferentes concepções de ensino e aprendizagem coexistem e disputam espaço no interior da escola.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social e é mediado por ferramentas e signos culturais. [...] o que as crianças conseguem fazer hoje com a ajuda de outros, serão capazes de realizar de forma independente amanhã. [...] a aprendizagem não é um processo linear, nem ocorre no mesmo ritmo para todos os indivíduos; ao contrário, ela é moldada pela interação dinâmica entre as capacidades individuais e o ambiente social no qual o sujeito está inserido⁴ (Vygotsky, 1978, p. 86-88, tradução nossa).

Dito isso, ainda que o ordenamento jurídico brasileiro tenha avançado ao reconhecer o direito à educação inclusiva como princípio estruturante da escolarização, a materialização desse direito no cotidiano das escolas revela um conjunto de tensões que não podem ser ignoradas, sobretudo quando se observa a distância entre aquilo que é previsto nos documentos oficiais e aquilo que efetivamente se concretiza nas práticas pedagógicas. Essa discrepância não se manifesta de maneira homogênea, mas assume diferentes formas, variando conforme as condições institucionais, a formação dos professores, a gestão escolar e os recursos disponíveis, o que indica que a inclusão, enquanto princípio normativo, não se traduz automaticamente em inclusão enquanto experiência vivida pelos estudantes. Apple (2019, p. 45) afirma que “[...] o conhecimento escolar e o currículo são organizados de forma a legitimar determinadas formas de saber e marginalizar outras”, evidenciando que a exclusão pode ocorrer mesmo em contextos

⁴ Ao afirmar que a aprendizagem é mediada socialmente, não ocorre de forma linear e se desenvolve em ritmos distintos entre os indivíduos, a citação sustenta a crítica à organização pedagógica baseada em padrões homogêneos e reforça a necessidade de práticas flexíveis e diferenciadas. Desse modo, evidencia que as diferenças presentes nas salas de aula não constituem desvios, mas expressões legítimas do processo de desenvolvimento humano, o que exige a reorganização das estratégias de ensino, do planejamento pedagógico e das formas de participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

onde o acesso formal está garantido, uma vez que o problema não se limita à entrada do estudante na escola, mas envolve a forma como ele é reconhecido, acolhido e inserido nas práticas de ensino. Florian, Rouse e Black-Hawkins pontuam que “[...] a inclusão não deve ser entendida como a simples presença do aluno na sala de aula, mas como a garantia de participação significativa e aprendizagem efetiva” (2007, p. 3), o que desloca a discussão da dimensão física do acesso para a qualidade das interações pedagógicas. A partir dessa leitura, muitas escolas, embora cumpram as exigências legais de matrícula e permanência, ainda operam com práticas que dificultam a participação plena dos estudantes, seja por meio de metodologias pouco flexíveis, seja pela ausência de adaptações curriculares ou pela manutenção de critérios avaliativos padronizados. Em diversas situações, estudantes neurodivergentes permanecem fisicamente incluídos, mas pedagogicamente distantes, acompanhando atividades que não dialogam com suas formas de aprender, o que pode gerar sentimento de frustração, desengajamento e invisibilidade. Essa realidade evidencia que a inclusão, quando reduzida ao acesso físico, corre o risco de se transformar em uma inclusão aparente, na qual a presença do estudante não é acompanhada de condições reais de aprendizagem e desenvolvimento. Paralelamente, a persistência de barreiras atitudinais, muitas vezes manifestadas em expectativas reduzidas ou em interpretações equivocadas sobre as capacidades dos estudantes, contribui para reforçar práticas excludentes que se mantêm, mesmo diante de um arcabouço legal que afirma o direito à educação para todos. Nesse entrelaçamento de avanços normativos e limitações práticas, a escola revela-se como um espaço onde diferentes concepções de inclusão coexistem, tensionando os modos pelos quais o ensino é organizado e vivenciado no cotidiano educativo.

Quando se examinam com maior rigor as fragilidades que atravessam o modelo tradicional de ensino, a estrutura pedagógica historicamente consolidada nas instituições escolares foi construída com base em princípios de uniformidade, previsibilidade e controle, o que se expressa tanto na organização do tempo escolar quanto na seleção dos conteúdos e nas estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, configurando um ambiente que privilegia a repetição e a linearidade em detrimento da diversidade de percursos de aprendizagem. Esse modelo, ao tomar como referência um “estudante ideal”, acaba por estabelecer padrões rígidos de desempenho que orientam a avaliação e a progressão escolar, criando parâmetros que nem sempre dialogam com as múltiplas formas de aprender presentes no cotidiano educativo. Nessa lógica, o currículo passa a

operar como um dispositivo de normalização, definindo o que deve ser aprendido, como deve ser aprendido e em que ritmo esse aprendizado deve ocorrer, o que, por sua vez, tende a produzir processos de exclusão simbólica daqueles que não se ajustam a essas expectativas. Apple (1999, p. 61) aponta que “[...] o currículo não é apenas um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, mas um mecanismo que organiza e legitima determinadas formas de pensar e agir”, indicando que a seleção dos conteúdos escolares está profundamente relacionada a relações de poder, saber e hierarquia que atravessam a sociedade. Essa compreensão permite avançar na análise ao reconhecer que a padronização do ensino não é neutra, mas carrega consigo uma concepção específica de conhecimento e de sujeito, na qual a diferença é frequentemente interpretada como “desvio” ou “inadequação”. Vygotsky (1997, p. 19) afirma que “[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais e das mediações culturais”, o que reforça a ideia de que a aprendizagem não pode ser compreendida como um processo isolado e homogêneo, mas como uma construção dinâmica que depende das relações estabelecidas no ambiente educativo. Diante dessa perspectiva, práticas pedagógicas centradas exclusivamente na exposição de conteúdos e na reprodução de informações tendem a limitar as possibilidades de participação dos estudantes, sobretudo daqueles que necessitam de outras formas de mediação para acessar o conhecimento. Considerando tudo isso, a centralidade atribuída à comparação entre estudantes, frequentemente materializada em avaliações padronizadas e classificatórias, contribui para reforçar hierarquias internas que definem quem aprende mais, quem aprende menos e quem não aprende, produzindo efeitos que ultrapassam o desempenho acadêmico e alcançam a construção da identidade dos sujeitos. Essa dinâmica, ao se repetir ao longo da trajetória escolar, vai consolidando uma visão restrita de aprendizagem, na qual o erro é visto como falha e não como parte do processo, e na qual a diversidade de percursos é frequentemente desconsiderada em favor de uma lógica de homogeneização que continua a orientar grande parte das práticas educativas.

Davis (2017, p. 3) afirma que “[...] a noção de normalidade é uma construção histórica que define quem pertence e quem é considerado desviante”, e essa formulação permite compreender que os processos educativos, longe de serem neutros, estão profundamente atravessados por critérios que estabelecem padrões de comparação e expectativas de desempenho que orientam o funcionamento da escola. A partir dessa chave interpretativa, percebe-se que a centralidade da normalização no contexto escolar

não se limita a práticas explícitas de avaliação, mas se infiltra nas formas mais sutis de organização do cotidiano, como a definição de tempos de aprendizagem, a expectativa de participação em sala e os modos de interação entre professores e estudantes. Dessa maneira, a comparação entre alunos, frequentemente naturalizada como estratégia pedagógica, passa a operar como mecanismo de hierarquização, classificando sujeitos a partir de parâmetros que não consideram a diversidade de trajetórias, experiências e modos de aprender. Tal lógica contribui para a invisibilização das diferenças cognitivas, sensoriais e comunicacionais, uma vez que privilegia aqueles que se aproximam do padrão esperado, enquanto marginaliza aqueles que se distanciam desse referencial. Se formos ver, estudantes neurodivergentes podem ter suas potencialidades desconsideradas, sendo frequentemente avaliados a partir de critérios que não dialogam com suas formas de compreensão e expressão, o que pode resultar em interpretações equivocadas sobre suas capacidades. Garland-Thomson (1997, p. 12) destaca que “[...] a diferença corporal não é simplesmente um fato biológico, mas uma construção cultural mediada por olhares, discursos e práticas sociais”, indicando que o modo como a escola enxerga seus estudantes está diretamente relacionado a valores e normas socialmente produzidos. Ao trazer essa discussão para o campo educacional, a invisibilização não ocorre apenas pela ausência de reconhecimento, mas também pela imposição de um modelo único de aprendizagem que não contempla a pluralidade dos sujeitos. Em salas de aula onde a oralidade é privilegiada, por exemplo, estudantes com outras formas de comunicação podem ser percebidos como menos participativos, ainda que estejam engajados de outras maneiras; em atividades que exigem rapidez na execução, aqueles que necessitam de mais tempo podem ser considerados desinteressados ou pouco capazes, o que revela como as práticas pedagógicas podem reforçar interpretações que desconsideram a diversidade. Esse conjunto de elementos evidencia que a centralidade da normalização e da comparação não apenas organiza o ensino, mas também produz efeitos sobre a forma como os sujeitos se percebem e são percebidos no espaço escolar, influenciando suas trajetórias e suas possibilidades de participação no processo educativo.

A tendência à subcategorização nem sempre é útil; a multiplicidade de termos utilizados para se referir às pessoas autistas parece mais confundir do que esclarecer – e, pior, leva os profissionais a se tornarem excessivamente dependentes do rótulo diagnóstico, em vez de considerarem a individualidade da pessoa. [...] qual é, afinal, o propósito de termos diferentes? [...] essa pessoa, honestamente, passa a saber como apoiar esses indivíduos de maneira distinta? Suspeito que a resposta seja não – seria necessário conhecer os

indivíduos antes de tomar qualquer decisão nesse sentido. [...] ao utilizar apenas o termo autismo, seria necessário compreender de forma específica como o autismo afeta cada indivíduo, em vez de fazer suposições baseadas no rótulo em si⁵ (Beardon, 2017, p. 16-17, tradução nossa).

Apple (2012, p. 1) afirma que “[...] a educação é um espaço de conflito e disputa, onde relações de poder econômicas, políticas e culturais se entrelaçam”, e essa afirmação permite deslocar a compreensão do currículo para além de sua dimensão técnica, evidenciando-o como uma construção social marcada por interesses, seleções e exclusões que não são neutras nem aleatórias. A partir dessa perspectiva, compreende-se que o currículo escolar não apenas organiza conteúdos, mas também define quais conhecimentos são considerados legítimos, quais vozes são autorizadas a aparecer e quais experiências permanecem silenciadas, produzindo, desse modo, um campo de visibilidade que inclui alguns sujeitos e marginaliza outros. Logo, ao se observar o cotidiano das práticas pedagógicas, essa seleção curricular frequentemente privilegia formas específicas de linguagem, raciocínio e expressão, associadas a determinados padrões culturais e cognitivos, o que pode dificultar a participação de estudantes cujas formas de aprender não se alinham a essas expectativas. Nessa direção, quando conteúdos são apresentados de maneira única, com pouca variação de estratégias, muitos estudantes acabam sendo posicionados em um lugar de inadequação, não por ausência de capacidade, mas pela incompatibilidade entre suas formas de processamento e as exigências do ensino. Garland-Thomson (1997, p. 41) destaca que “[...] a construção do corpo ‘normal’ depende da exclusão simbólica daqueles considerados diferentes”, indicando que a produção da norma implica, simultaneamente, a produção da diferença como desvio, o que se reflete diretamente nas práticas escolares. Trazendo essa reflexão para o campo educacional, o currículo, ao estabelecer padrões de desempenho e formas específicas de demonstrar conhecimento, participa ativamente da construção de hierarquias entre os estudantes, reforçando distinções que não são naturais, mas socialmente produzidas. Em situações concretas, isso pode ser observado quando avaliações priorizam a escrita formal como principal meio de expressão, desconsiderando

⁵ Ao evidenciar que a categorização excessiva e a dependência de rótulos diagnósticos tendem a obscurecer a singularidade dos sujeitos, a citação reforça a crítica à lógica de normalização e comparação que estrutura o cotidiano escolar. Nesse sentido, sustenta que a interpretação dos estudantes a partir de classificações generalizantes produz leituras simplificadas e, muitas vezes, equivocadas sobre suas capacidades, contribuindo para a invisibilização de suas formas próprias de aprender, comunicar e participar, além de legitimar práticas pedagógicas que não consideram a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

outras formas de comunicação, ou quando atividades exigem respostas rápidas e padronizadas, limitando a possibilidade de elaboração mais reflexiva ou de uso de diferentes linguagens. Esse conjunto de práticas evidencia que o currículo, longe de ser apenas um instrumento de organização do ensino, atua como um dispositivo que regula a participação dos sujeitos, influenciando não apenas o que se aprende, mas também quem consegue aprender dentro das condições estabelecidas pela escola, configurando um cenário em que as diferenças não são plenamente incorporadas como parte constitutiva do processo educativo.

A emergência da neurodiversidade como perspectiva analítica introduz um deslocamento significativo nas formas de compreender as diferenças cognitivas no interior da escola, não apenas porque questiona os fundamentos do modelo clínico tradicional, mas também porque propõe uma reinterpretação mais ampla da diversidade humana, compreendendo-a como parte constitutiva das experiências sociais e educacionais. Em alinhamento com essa ideia, o que anteriormente era interpretado como desvio, déficit ou anormalidade passa a ser analisado sob a ótica da variação, da pluralidade e da singularidade, o que implica rever as categorias que historicamente organizaram o pensamento educacional. Esse movimento não ocorre de forma isolada, mas está articulado a transformações mais amplas nos campos da psicologia, da educação e dos estudos da deficiência, que vêm questionando a centralidade de classificações diagnósticas como único parâmetro de compreensão dos sujeitos. A partir dessa inflexão teórica, o autismo, por exemplo, não pode ser reduzido a um conjunto fixo de características ou a uma condição exclusivamente clínica, mas deve ser analisado em sua dimensão relacional, contextual e experiencial. Como afirma Prizant, “[...] comportamentos que são frequentemente vistos como sintomas de um transtorno podem, na verdade, representar tentativas significativas de adaptação ao ambiente” (2016, p. 28), o que desloca a interpretação desses comportamentos de uma lógica de correção para uma lógica de compreensão. Dito isso, a escola passa a ser convocada a rever suas práticas, uma vez que aquilo que é interpretado como dificuldade pode, em muitos casos, revelar modos distintos de interação com o conhecimento. Associado a isso, essa perspectiva amplia o debate ao afirmar que não existe um único padrão de funcionamento cognitivo que possa ser tomado como referência universal, o que desafia diretamente as bases do ensino padronizado. Armstrong (2012) afirma que “[...] não existe um cérebro normal, apenas cérebros diferentes, cada um com suas próprias potencialidades e formas de

funcionamento” (p. 3), indicando que a diversidade neurológica não deve ser compreendida como exceção, mas como regra. Essa formulação permite avançar na discussão ao evidenciar que a noção de normalidade, tão presente nas práticas escolares, precisa ser problematizada, uma vez que está ancorada em critérios que desconsideram a multiplicidade das experiências humanas. Assim sendo, considerando essa mudança de paradigma, a neurodiversidade passa a operar não apenas como conceito, mas como lente analítica capaz de reorientar o modo como se compreende a aprendizagem, o desenvolvimento e a própria função da escola no processo educativo.

Na sequência desse percurso analítico, desloca-se o foco para a necessidade de problematizar, de maneira mais sistemática, as implicações dessas transformações no interior das práticas pedagógicas, sobretudo quando se considera que a ampliação da diversidade e a emergência de novas perspectivas teóricas não produzem, automaticamente, mudanças estruturais no modo como a escola organiza o ensino, o currículo e a avaliação. É nesse entrecruzamento de demandas, tensões e possibilidades que se insere o presente estudo, buscando compreender como essas múltiplas dimensões se articulam no cotidiano da Educação Básica, especialmente quando se toma como referência a presença de estudantes neurodivergentes e as exigências colocadas pelas práticas pedagógicas inclusivas. Desse modo, o objeto de pesquisa aqui delineado consiste na análise das reconfigurações do currículo, das estratégias pedagógicas e dos processos avaliativos na Educação Básica à luz das demandas e potencialidades desses estudantes, considerando que tais reconfigurações não se restringem a ajustes técnicos, mas envolvem mudanças mais profundas nas concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. No interior dessa delimitação, torna-se necessário compreender que o currículo, longe de ser uma estrutura fixa e neutra, constitui-se como uma construção histórica e social, atravessada por disputas e escolhas que definem quais conhecimentos são valorizados e quais permanecem à margem, influenciando diretamente as possibilidades de participação dos sujeitos no processo educativo. Ball (2005, p. 23) afirma que “[...] as políticas educacionais e os currículos são sempre processos de interpretação e tradução, nunca implementações lineares de intenções originais”, o que permite compreender que as práticas pedagógicas não apenas reproduzem diretrizes, mas as reconfiguram continuamente no cotidiano escolar. Em articulação com essa perspectiva, Mantoan destaca que “[...] incluir implica transformar a escola para que todos os alunos possam aprender, e não adaptar o aluno a um modelo

preexistente” (2003, p. 15), indicando que a inclusão, quando levada a sério, exige uma revisão profunda das estruturas que organizam o ensino. A partir dessas referências, a investigação orienta-se pela seguinte pergunta de partida: de que maneira as práticas pedagógicas inclusivas podem promover a reconfiguração do currículo, das estratégias de ensino e dos processos avaliativos, assegurando a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes neurodivergentes na Educação Básica? Ao formular essa questão, busca-se não apenas compreender as práticas existentes, mas também evidenciar as lacunas presentes na formação docente, nas políticas educacionais e nas dinâmicas institucionais que ainda dificultam a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos. A relevância desta pesquisa se inscreve, portanto, em um campo que articula dimensões sociais, educacionais e políticas, uma vez que discutir a inclusão de estudantes neurodivergentes implica refletir sobre o direito à educação, sobre as formas de produção do conhecimento e sobre as condições concretas de participação dos sujeitos na escola, considerando que essas dimensões não se esgotam em respostas simples, mas exigem análises contínuas e aprofundadas.

O currículo não é simplesmente uma estrutura neutra para a transmissão de conhecimentos; trata-se de uma construção social que reflete interesses, valores e concepções específicas sobre o que é considerado conhecimento legítimo. [...] aquilo que é selecionado, organizado e transmitido nas escolas resulta sempre de escolhas, e essas escolhas são moldadas por contextos históricos, políticos e culturais. [...] conseqüentemente, o currículo não pode ser compreendido como algo fixo ou dado, mas como algo que é continuamente reinterpretado e reconstruído na prática. [...] professores e escolas não apenas implementam o currículo; eles o produzem ativamente por meio de suas decisões e interações cotidianas (Goodson, 1997, p. 67-68, tradução nossa).

2 METODOLOGIA: ABORDAGEM QUALITATIVA ANALÍTICO-COMPREENSIVA DAS RECONFIGURAÇÕES DO CURRÍCULO, ENSINO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DA NEURODIVERSIDADE

Ao se assumir a natureza qualitativa desta investigação, partiu-se do entendimento de que os fenômenos educacionais, especialmente aqueles que envolvem a neurodiversidade e as práticas pedagógicas inclusivas, não podem ser reduzidos a variáveis isoladas ou a mensurações lineares, mas exigem uma abordagem interpretativa, sensível às experiências, aos significados e às interações sociais que atravessam o cotidiano escolar. Com base nisso, reconheceu-se que a pesquisa qualitativa permite

apreender tais dimensões com maior profundidade, uma vez que, como afirma Minayo, “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (2007, p. 21), o que se mostrou fundamental para compreender as dinâmicas da inclusão. Do mesmo modo, ao considerar a complexidade dos processos educativos, compreendeu-se que “[...] a interpretação qualitativa tem sido programada [...] e está presente em todas as etapas do trabalho científico” (Stake, 2011, p. 23), reforçando que o olhar interpretativo não é complementar, mas central na produção do conhecimento. Minayo (2007, p. 21) afirma que:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Dessa forma, a abordagem qualitativa permite compreender a lógica interna dos sujeitos, seus modos de pensar, agir e interpretar a realidade social em que estão inseridos.

Do mesmo modo, quanto ao tipo de pesquisa, definiu-se esta investigação como bibliográfica e descritiva, uma vez que se fundamentou em um amplo conjunto de produções acadêmicas, documentos normativos e obras de referência que tratam da educação inclusiva, da neurodiversidade e das práticas pedagógicas. À vista disso, buscou-se não apenas reunir tais contribuições, mas também analisá-las de forma sistemática, articulando diferentes perspectivas teóricas. Sob tal enfoque, conforme aponta Gil, “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2008, p. 44), o que justificou sua adoção como procedimento central. Além disso, ao assumir um caráter descritivo, procurou-se examinar e compreender fenômenos educacionais concretos, considerando que “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (Gil, 2008, p. 28), o que possibilitou analisar currículo, práticas pedagógicas e avaliação no contexto da inclusão.

Por outro lado, no que se refere à abordagem teórico-analítica, adotou-se uma perspectiva analítico-compreensiva, inspirada na tradição interpretativa associada a Max Weber, o que implicou compreender os fenômenos educacionais não apenas em sua materialidade, mas também em seus sentidos e significados. Por conseguinte, buscou-se interpretar as relações entre práticas pedagógicas, estruturas escolares e diversidade cognitiva, reconhecendo que tais dimensões se constituem de forma relacional e histórica.

Nessa linha, conforme destacam Minayo e Deslandes, “[...] as abordagens compreensivas procuram interpretar os fenômenos sociais a partir dos sentidos que os sujeitos lhes atribuem” (2002, p. 143), o que fundamentou a escolha dessa perspectiva. De forma complementar, Flick (2013, p. 29) afirma que “[...] a pesquisa qualitativa está interessada na forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta”, evidenciando a centralidade da interpretação na análise dos fenômenos sociais.

No que diz respeito ao corpus de análise, foram selecionadas produções teóricas clássicas nacionais e internacionais que abordam a neurodiversidade, a educação inclusiva, o currículo e a avaliação formativa. É preciso afirmar que essa seleção buscou contemplar diferentes matrizes teóricas, permitindo um diálogo entre perspectivas críticas, pedagógicas e sociológicas. Por esse lado, considerou-se que “[...] teoria, método e criatividade [...] produzem conhecimentos e dão continuidade à tarefa dinâmica de descobrir a realidade” (Minayo, 2007, p. 7), o que orientou a construção do corpus. Ademais, reconheceu-se que “[...] a pesquisa social fornece os elementos necessários à compreensão dos problemas sociais e de seus métodos” (Gil, 2008, p. 15), reforçando a importância de uma base teórica consistente e diversificada. Minayo (2007, p. 13) afirma que:

[...] na sociedade contemporânea, a produção do conhecimento científico vem se tornando cada vez mais complexa, exigindo a articulação de diferentes saberes, abordagens teóricas e estratégias metodológicas. Isso ocorre porque os fenômenos sociais não podem ser compreendidos de forma isolada ou fragmentada, sendo necessário integrar múltiplas perspectivas que permitam apreender suas dimensões históricas, culturais e estruturais. Assim, a pesquisa social passa a demandar um diálogo constante entre teorias, métodos e campos do saber, de modo a construir interpretações mais amplas e consistentes da realidade.

Em relação aos procedimentos metodológicos, realizou-se um levantamento bibliográfico sistemático, minucioso, seguido de leitura analítica e interpretativa das obras selecionadas, com posterior organização temática dos conteúdos e construção de categorias de análise. Essas categorias, como currículo e padronização, práticas pedagógicas inclusivas, avaliação formativa e barreiras institucionais, foram elaboradas a partir da recorrência de temas e da identificação de núcleos de sentido nos textos analisados. Nesse processo, adotou-se a análise de conteúdo temática, compreendida como um método que permite interpretar significados latentes e explícitos nos materiais. Conforme Minayo (2007, p. 303), “[...] a análise de conteúdo busca ultrapassar o nível

descritivo, atingindo uma compreensão mais aprofundada dos significados”, o que orientou a organização dos dados. De igual maneira, “[...] a análise de dados qualitativos envolve a interpretação e a organização de significados” (Flick, 2013, p. 133), reforçando a escolha dessa técnica.

Desse modo, quanto à delimitação, limitações e compromisso ético-científico, definiu-se como foco a Educação Básica e os estudantes neurodivergentes, com recorte específico no currículo, nas práticas de ensino e nos processos avaliativos. Reconheceu-se, entretanto, que a natureza bibliográfica da pesquisa implicou limitações, como a ausência de dados empíricos e a dependência das produções existentes. Ainda assim, buscou-se rigor na seleção e análise das fontes, evitando generalizações indevidas e respeitando a complexidade do fenômeno investigado. Dito isso, vale destacar que “[...] a ciência é uma forma de construção da realidade, não exclusiva nem definitiva” (Minayo, 2007, p. 10), o que reforça a necessidade de prudência interpretativa. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 13), “[...] a metodologia científica orienta o pesquisador na construção do conhecimento de forma sistematizada”, evidenciando o compromisso com a qualidade e a ética na produção científica.

3 RECONFIGURAÇÕES DO CURRÍCULO, DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DOS PROCESSOS AVALIATIVOS À LUZ DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Ao se adentrar no campo das bases conceituais que sustentam a relação entre neurodiversidade e educação inclusiva, é necessário compreender que não se trata apenas da incorporação de novos termos ao vocabulário educacional, mas da constituição de um verdadeiro deslocamento paradigmático que reconfigura o modo como se compreendem as diferenças humanas no interior dos processos educativos. Nesse horizonte, a neurodiversidade emerge não apenas como uma categoria descritiva, mas como uma perspectiva epistemológica que questiona a centralidade de modelos normativos de desenvolvimento e aprendizagem, propondo, em seu lugar, uma leitura que reconhece a diversidade neurológica como parte constitutiva da condição humana. E ainda, ao se considerar essa inflexão, percebe-se que a educação inclusiva deixa de ser compreendida como uma política compensatória voltada a determinados grupos e passa a ser concebida

como um princípio organizador do próprio sistema educacional, exigindo transformações que atravessam desde o currículo até as práticas pedagógicas e avaliativas. De forma complementar, essa mudança de perspectiva implica também uma revisão das categorias tradicionais que estruturam o pensamento educacional, especialmente aquelas que operam com dicotomias rígidas entre normal e anormal, capaz e incapaz, adequado e inadequado, deslocando o foco da adaptação do sujeito para a transformação das condições em que a aprendizagem se realiza. No interior dessa discussão, Linton afirma que “[...] a deficiência deve ser compreendida como uma categoria cultural e política, e não apenas como uma condição médica individual” (2020, p. 12), o que permite avançar na compreensão de que os processos de exclusão não decorrem apenas de características individuais, mas das formas como a sociedade organiza suas instituições e práticas. Acresce que, ao se articular essa leitura com o campo educacional, a escola, ao operar com padrões homogêneos de ensino e avaliação, pode contribuir para a produção de desigualdades, mesmo quando se propõe a incluir. Nesse ponto, a educação inclusiva passa a ser compreendida não apenas como acesso ou permanência, mas como participação efetiva nos processos de aprendizagem, o que exige a construção de ambientes pedagógicos capazes de acolher a diversidade em suas múltiplas dimensões. De igual maneira, ao se reconhecer que as diferenças neurológicas não constituem desvios a serem corrigidos, mas expressões legítimas da variabilidade humana, abre-se espaço para a construção de práticas pedagógicas que valorizem diferentes formas de aprender, comunicar e interagir, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes no processo educativo. Garland-Thomson (1997, p. 59) destaca que “[...] a deficiência, longe de ser uma simples condição biológica, é produzida nas relações sociais que definem quem é considerado normal e quem é colocado à margem”, indicando que a compreensão da diferença está diretamente vinculada aos contextos culturais e institucionais nos quais os sujeitos estão inseridos, o que desloca a análise para além do indivíduo e a insere no campo das relações sociais e educacionais.

Eu absolutamente não subscrevo ao modelo médico do autismo (isto é, à ideia de que ser autista significa que há algo ‘errado’ com você, e que existem ‘déficits’ que precisam ser ‘corrigidos’), embora, ao mesmo tempo, eu reconheça que o autismo pode causar problemas significativos ao longo da vida para alguns indivíduos e famílias. [...] o modelo médico identifica o autismo como um déficit – algo a ser corrigido, curado ou modificado para melhor. O modelo social, por outro lado, implica que qualquer problema que uma pessoa ‘com deficiência’ possa ter está enraizado no ambiente – isto é, na sociedade – e que mudanças e adaptações na sociedade podem reduzir ou eliminar as

dificuldades enfrentadas. [...] torna-se problemático compreender o autismo exclusivamente a partir desses termos, sobretudo quando é evidente que há indivíduos [...] que não se percebem de forma alguma como desordenados, deficitários ou mesmo como pessoas com deficiência⁶ (Beardon, 2017, p. 23-24, tradução nossa).

Thomas Armstrong (2010, p. 7) afirma que “[...] a neurodiversidade representa uma mudança de paradigma que reconhece as variações neurológicas como parte natural da diversidade humana”, e essa proposição permite compreender que a consolidação desse conceito não ocorre de maneira isolada, mas está profundamente articulada a transformações epistemológicas mais amplas que atravessam os campos da educação, da psicologia e dos estudos da deficiência. A partir dessa compreensão, a origem da neurodiversidade não se limita a um movimento conceitual, mas se vincula a experiências históricas de sujeitos que passaram a reivindicar outras formas de reconhecimento, deslocando o foco da medicalização para a valorização das diferenças. Em consonância com essa ideia, o conceito ganha densidade ao se afastar de interpretações que associam determinadas condições a déficits ou anormalidades, propondo uma leitura que enfatiza a pluralidade dos modos de funcionamento cognitivo. Considerando essa mudança, a ruptura com perspectivas patologizantes não significa negar a existência de desafios ou dificuldades, mas implica recusar a redução dessas experiências a diagnósticos que desconsideram os contextos sociais, culturais e educacionais nos quais os sujeitos estão inseridos. Dessa maneira, a neurodiversidade passa a operar como um referencial que amplia a compreensão sobre aprendizagem, ao reconhecer que diferentes formas de atenção, memória, linguagem e interação não devem ser vistas como problemas a serem corrigidos, mas como possibilidades que demandam outras formas de mediação pedagógica. A presença de estudantes com perfis variados, como aqueles no espectro do autismo, com TDAH ou dislexia, para citar exemplos, evidencia que os processos cognitivos não seguem um único padrão, o que tensiona diretamente as práticas escolares centradas na uniformidade. Em coexistência, essa heterogeneidade revela que a escola, ao insistir em modelos rígidos de ensino, pode contribuir para a produção de barreiras que

⁶ Ao contrapor o modelo médico, que compreende o autismo como déficit a ser corrigido, ao modelo social, que desloca a origem das dificuldades para as condições ambientais e institucionais, a citação sustenta a ideia de que a diferença não pode ser reduzida a uma condição individual, mas deve ser analisada no âmbito das relações sociais e educacionais. Dessa forma, reforça o argumento de que a neurodiversidade constitui um deslocamento paradigmático, ao questionar categorias normativas de desenvolvimento e ao evidenciar que os processos de exclusão são produzidos pelas estruturas e práticas que organizam o ensino, exigindo a transformação das condições de aprendizagem e não a adaptação dos sujeitos a modelos preestabelecidos.

dificultam a participação desses estudantes, não por incapacidade, mas pela inadequação das estratégias utilizadas. Ao se observar situações concretas, percebe-se que atividades baseadas exclusivamente na leitura linear podem limitar a participação de estudantes com diferentes formas de processamento linguístico, assim como tarefas que exigem concentração prolongada sem variações metodológicas podem não dialogar com sujeitos que apresentam outras formas de atenção. Esse conjunto de elementos indica que a consolidação da neurodiversidade como paradigma não apenas amplia o campo teórico, mas também exige a revisão das práticas educativas, uma vez que coloca em evidência a necessidade de reconhecer a diversidade como princípio organizador do ensino. Prizant (2016) destaca que “[...] compreender o comportamento a partir de sua função e de seu contexto permite reconhecer que aquilo que é visto como problema pode ser uma forma legítima de comunicação e adaptação” (p. 45), reforçando a ideia de que a interpretação das diferenças depende das lentes teóricas utilizadas, o que impacta diretamente as formas de intervenção pedagógica.

Ao avançar na análise das formas pelas quais a neurodiversidade se manifesta no contexto da Educação Básica, a presença de estudantes com diferentes perfis neurodivergentes não constitui um fenômeno periférico, mas uma dimensão constitutiva da realidade escolar contemporânea, o que exige um olhar atento para as singularidades que marcam os modos de aprendizagem, comunicação e interação desses sujeitos. Nesse campo, não se trata apenas de identificar categorias diagnósticas, mas de compreender como essas diferenças se expressam nas práticas cotidianas, influenciando a maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento, com os colegas e com os professores. Tal compreensão permite perceber que a heterogeneidade dos processos cognitivos não pode ser reduzida a uma escala de desempenho, na qual alguns aprendem mais e outros menos, mas deve ser entendida como uma multiplicidade de caminhos possíveis para a construção do saber. Dentro desse panorama, estudantes com autismo podem apresentar formas particulares de organização da atenção e do interesse, enquanto aqueles com TDAH podem revelar dinâmicas distintas de engajamento e regulação, e sujeitos com dislexia podem desenvolver estratégias alternativas de leitura e compreensão, o que evidencia que a aprendizagem não segue um único percurso linear. Wood (2016, p. 18) afirma que “[...] a inclusão efetiva exige o reconhecimento das diferenças sensoriais, comunicacionais e cognitivas como elementos centrais na organização das práticas educativas”, indicando que a escola precisa ir além de

adaptações superficiais e considerar as especificidades dos estudantes em sua integralidade. Ao incorporar essa perspectiva, amplia-se a compreensão sobre as barreiras enfrentadas no ambiente educacional, uma vez que muitas dessas dificuldades não decorrem das características individuais dos estudantes, mas das formas como o ensino é estruturado, frequentemente desconsiderando a diversidade presente na sala de aula. Em muitas situações, por exemplo, atividades que exigem silêncio absoluto e permanência prolongada em uma mesma tarefa podem não dialogar com determinados perfis de funcionamento cognitivo, assim como avaliações baseadas exclusivamente na escrita formal podem limitar a expressão de estudantes que utilizam outras formas de linguagem. Essas práticas, ao não reconhecerem a pluralidade dos modos de aprender, acabam por produzir obstáculos que dificultam a participação plena dos estudantes, contribuindo para processos de exclusão que nem sempre são percebidos de forma explícita. Jones (2002, p. 27) destaca que “[...] compreender o autismo em contextos educacionais requer considerar não apenas as características do indivíduo, mas também as demandas e estruturas do ambiente em que ele está inserido”, o que reforça a ideia de que a análise da aprendizagem precisa levar em conta a relação entre sujeito e contexto, evidenciando que a escola, ao organizar suas práticas, participa ativamente da produção de condições que podem favorecer ou limitar o desenvolvimento dos estudantes.

Quando se examinam os modelos de compreensão da diferença e da deficiência que historicamente orientaram a organização da escola, há uma disputa constante entre perspectivas que produzem efeitos distintos sobre a forma como os estudantes são compreendidos e atendidos no contexto educacional. Em alinhamento com esse entendimento, a distinção entre o “modelo médico” e o “modelo social” da deficiência revela-se fundamental para compreender como determinadas práticas se consolidam e se reproduzem no cotidiano escolar. O modelo médico, ao localizar a deficiência no corpo ou na mente do indivíduo, tende a interpretar as dificuldades como problemas internos que precisam ser corrigidos, tratados ou compensados, o que frequentemente conduz a intervenções centradas no ajuste do sujeito às exigências da escola. Em contrapartida, o modelo social desloca essa análise ao afirmar que as limitações não estão apenas no indivíduo, mas nas barreiras impostas pelo ambiente, sejam elas arquitetônicas, pedagógicas ou atitudinais, o que implica repensar a organização das instituições. Shakespeare afirma que “[...] a deficiência não pode ser explicada exclusivamente por fatores biológicos, pois ela resulta da interação entre condições corporais e contextos

sociais” (2013, p. 5), indicando que a compreensão da diferença exige uma abordagem mais ampla e relacional. Considerando essa perspectiva, a escola, ao operar com práticas padronizadas e pouco flexíveis, pode contribuir para a produção de barreiras que dificultam a participação dos estudantes, não por incapacidade, mas pela inadequação das condições oferecidas. Essa distinção entre modelos não é apenas teórica, mas possui implicações diretas na forma como os professores planejam suas aulas, avaliam os estudantes e organizam as interações em sala, influenciando desde a escolha de estratégias didáticas até a forma como interpretam o desempenho dos alunos. Logo, quando a dificuldade é compreendida como falha individual, tende-se a buscar soluções centradas no estudante, como reforço ou adaptação isolada; quando, ao contrário, se reconhece o papel do contexto, amplia-se a possibilidade de transformar o ambiente educativo para torná-lo mais acessível. Garland-Thomson (2009, p. 8) afirma que “[...] a deficiência emerge das relações sociais que definem e organizam a diferença, e não apenas das características individuais”, reforçando a ideia de que a análise da inclusão precisa considerar os modos como a sociedade estrutura suas instituições. A partir dessa compreensão, reconhecer que a escolha de um modelo de interpretação não é neutra, pois orienta práticas, define responsabilidades e influencia diretamente as experiências dos estudantes no espaço escolar.

Primeiro, o diagnóstico baseado em critérios comportamentais sempre será problemático, pois o comportamento é fortemente influenciado por comorbidades, motivação, idade e habilidades. Segundo, a aprendizagem compensatória pode contornar ou encobrir, mas não eliminar, algumas dificuldades básicas no processamento cognitivo. Terceiro, a presença de comorbidades e níveis mais baixos de capacidade geral tendem a reduzir as possibilidades de compensação. [...] adultos com dislexia e adultos com autismo que apresentam boa compensação podem passar com facilidade por testes diagnósticos padrão. Eles deixaram de ser disléxicos ou autistas? Claro que não. [...] podemos revelar essas dificuldades por meio de testes mais sutis⁷ (Frith, 2013, p. 670-671, tradução nossa).

⁷ Ao evidenciar que o diagnóstico baseado exclusivamente em critérios comportamentais é insuficiente para apreender a complexidade do desenvolvimento humano, a citação reforça a crítica ao modelo médico ao demonstrar que as dificuldades não podem ser compreendidas apenas como atributos internos e estáveis do indivíduo. No contexto da Educação Básica, isso implica reconhecer que o desempenho dos estudantes é atravessado por múltiplos fatores – como condições de ensino, formas de avaliação, mediações pedagógicas e contextos de aprendizagem –, o que torna inadequada a interpretação das dificuldades como falhas individuais. Dessa forma, sustenta-se a necessidade de deslocar o foco das intervenções centradas no aluno para a revisão das práticas escolares, evidenciando que a organização do ensino, quando pautada em padrões rígidos, pode ocultar potencialidades, mascarar necessidades e produzir barreiras à participação e à aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, o direito à educação não pode ser reduzido ao acesso formal à escola, mas deve ser analisado em sua dimensão mais ampla, envolvendo condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Essa compreensão desloca o foco de políticas centradas na matrícula para uma abordagem que considera a qualidade das experiências educativas vividas no interior das instituições, o que implica reconhecer que a inclusão não se realiza apenas pela presença física, mas pela possibilidade concreta de envolvimento nos processos de construção do conhecimento. Isto é, a educação inclusiva passa a ser concebida como um princípio que orienta a organização do sistema educacional como um todo, exigindo transformações que atravessam desde a estrutura curricular até as práticas pedagógicas e avaliativas. Booth e Ainscow afirmam que “[...] a inclusão diz respeito a aumentar a participação dos alunos nas culturas, nos currículos e nas comunidades das escolas” (1998, p. 3), indicando que a discussão ultrapassa a dimensão individual e se insere no campo das relações institucionais e coletivas. A partir dessa perspectiva, a participação não se limita à presença em sala de aula, mas envolve o reconhecimento do estudante como sujeito ativo no processo educativo, capaz de interagir, produzir sentidos e construir conhecimentos de acordo com suas formas próprias de aprender. Essa abordagem amplia o entendimento sobre aprendizagem, ao reconhecer que ela não ocorre de maneira uniforme, mas se constitui a partir de interações mediadas por contextos sociais, culturais e pedagógicos. Nessa linha, Florian (2013, p. 14) destaca que “[...] ensinar para todos não significa ensinar a todos da mesma forma, mas criar condições para que diferentes alunos possam aprender”, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis à diversidade. Diante dessa orientação, a escola passa a ser desafiada a revisar seus modos de funcionamento, questionando práticas que privilegiam a homogeneidade e a padronização, e buscando construir ambientes que valorizem a pluralidade dos sujeitos. Essa reconfiguração envolve não apenas mudanças técnicas, mas também transformações nas concepções que orientam o trabalho docente, especialmente no que se refere à forma como os estudantes são percebidos e às expectativas construídas em relação ao seu desempenho. Olhando por esse ângulo, a crítica à inclusão meramente formal ou integracionista ganha relevância, uma vez que evidencia que a simples inserção do estudante em estruturas já existentes não garante sua participação efetiva, sendo necessário repensar as próprias bases que sustentam a organização do ensino.

Neste sentido, torna-se necessário deslocar a análise para a forma como as instituições organizam suas dinâmicas pedagógicas, especialmente no que se refere à articulação entre ensino, currículo e avaliação, elementos que, quando estruturados de maneira rígida, tendem a limitar as possibilidades de participação dos estudantes. Essa análise conduz a desafios relacionados à adaptação de conteúdos, mas também emergem questões mais profundas que envolvem a própria concepção de aprendizagem que orienta o trabalho docente, muitas vezes ancorada em pressupostos de linearidade, progressão uniforme e controle dos resultados. Essa configuração, ao privilegiar respostas padronizadas e tempos homogêneos de aprendizagem, acaba por desconsiderar a diversidade de percursos cognitivos presentes na sala de aula, o que se torna particularmente evidente quando se observa a experiência de estudantes neurodivergentes, cujas formas de aprender, organizar o pensamento e interagir com o conhecimento não se ajustam facilmente a essas estruturas. Nessa linha, Vygotsky (1978) afirma que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças crescem na vida intelectual daqueles que as cercam” (p. 88), indicando que a aprendizagem não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, mas como um processo mediado pelas interações e pelo contexto em que ocorre. Essa compreensão reconhece que práticas pedagógicas que desconsideram a dimensão relacional do ensino tendem a reduzir as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, uma vez que limitam as formas de mediação que poderiam favorecer a construção do conhecimento. Junto a isso, a centralidade atribuída à avaliação como instrumento de classificação reforça uma lógica que prioriza o resultado em detrimento do processo, o que pode produzir efeitos excludentes, sobretudo quando se utiliza um único critério para medir aprendizagens diversas. Brookhart (2013, p. 4) destaca que “[...] a avaliação deve servir para apoiar a aprendizagem, e não apenas para classificá-la”, o que aponta para a necessidade de repensar as funções atribuídas a esse instrumento no interior da escola. Essa orientação, por seu turno, amplia a possibilidade de construir práticas avaliativas mais formativas, capazes de reconhecer diferentes formas de expressão do conhecimento, valorizando não apenas o produto final, mas também os caminhos percorridos pelos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Se formos analisar melhor, a relação entre práticas pedagógicas e processos de exclusão simbólica, muitas das barreiras enfrentadas por estudantes neurodivergentes não se apresentam de forma explícita, mas operam de maneira difusa, incorporadas às rotinas

escolares, aos modos de interação e às expectativas que orientam o trabalho docente. Nesse plano, a exclusão não se manifesta apenas pela ausência de acesso ou pela segregação física, mas também pela dificuldade de participação efetiva em atividades que não consideram a diversidade dos modos de aprender, comunicar e se expressar. Essa condição revela que a escola, ao estruturar suas práticas com base em padrões homogêneos, pode produzir formas sutis de invisibilização, nas quais determinados estudantes permanecem presentes, mas não plenamente reconhecidos em suas potencialidades. Nessa perspectiva, Snyder e Mitchell destacam que “[...] a deficiência tem sido historicamente utilizada como um recurso narrativo para marcar a diferença, muitas vezes reduzindo os sujeitos a categorias fixas e estereotipadas” (2006, p. 15), o que permite compreender que os modos de representação influenciam diretamente as práticas sociais, incluindo aquelas que se desenvolvem no campo educacional. Trazendo essa discussão para o cotidiano escolar, torna-se possível perceber que expectativas reduzidas em relação ao desempenho de determinados estudantes podem limitar suas oportunidades de participação, não por ausência de capacidade, mas pela forma como são percebidos e posicionados no espaço educativo. Essa dinâmica se evidencia, por exemplo, quando estudantes são constantemente direcionados a atividades simplificadas, sem que lhes seja oferecida a possibilidade de explorar outras formas de construção do conhecimento, ou quando suas contribuições são interpretadas a partir de parâmetros que não consideram suas formas específicas de expressão. Lani Florian afirma que “[...] a inclusão exige que os professores considerem a diversidade como norma e não como exceção, o que implica repensar profundamente as práticas de ensino” (2013, p. 19), indicando que a transformação das práticas pedagógicas passa necessariamente pela revisão das concepções que orientam o olhar docente. Diante desse olhar, amplia-se a compreensão sobre o papel da escola na produção de condições que podem favorecer ou limitar o desenvolvimento dos estudantes, evidenciando que a inclusão não se realiza apenas por meio de políticas ou discursos, mas se concretiza nas escolhas cotidianas que definem quem participa, como participa e em que condições essa participação ocorre.

O processo de internalização não é uma simples transferência da atividade externa para um plano interno; ele envolve uma transformação do próprio processo. [...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológico), e depois, no interior da criança (intrapsicológico). [...] todas as funções psicológicas superiores se originam como relações reais entre indivíduos humanos. [...] a aprendizagem desperta

uma variedade de processos internos de desenvolvimento que só podem operar quando a criança está interagindo com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares⁸ (Vygotsky, 1978, p. 56-57, tradução nossa).

Partindo de uma leitura que articula os processos educativos às dimensões sociais e culturais que os atravessam, torna-se possível compreender que a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige não apenas a revisão de métodos de ensino, mas também a transformação das formas pelas quais o conhecimento é produzido, selecionado e legitimado no interior da escola, o que implica reconhecer que o currículo não é neutro, tampouco universal, mas resultado de escolhas que refletem valores, interesses e disputas presentes na sociedade. Nesse cenário, a organização curricular frequentemente privilegia determinados modos de linguagem, raciocínio e expressão que se alinham a padrões considerados hegemônicos, o que pode dificultar o acesso de estudantes cujas formas de aprendizagem não se ajustam a essas expectativas. Giroux afirma que “[...] o currículo deve ser entendido como um espaço de produção cultural, no qual diferentes vozes disputam reconhecimento e legitimidade” (1988, p. 45), o que permite compreender que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também define quais saberes são valorizados e quais permanecem marginalizados. Esse entendimento possibilita avançar na análise ao evidenciar que a exclusão pode ocorrer não apenas pela ausência de acesso, mas também pela forma como o conhecimento é apresentado e exigido, especialmente quando se utiliza uma única forma de mediação pedagógica. Em práticas cotidianas, por exemplo, a predominância de explicações verbais longas, sem apoio visual ou outras formas de representação, pode limitar a compreensão de estudantes que se beneficiam de abordagens multimodais, assim como a exigência de respostas padronizadas pode restringir a expressão de sujeitos que utilizam diferentes linguagens para comunicar o que sabem. A construção de estratégias pedagógicas mais flexíveis torna-se fundamental, não como adaptação pontual, mas como princípio estruturante do ensino, capaz de ampliar as possibilidades de participação de todos os estudantes. Nesse ponto do debate, Tomlinson

⁸ Ao afirmar que o desenvolvimento e a aprendizagem se constituem nas relações sociais e dependem das interações estabelecidas no ambiente, a citação reforça a ideia de que a participação dos estudantes não é determinada apenas por características individuais, mas pelas condições pedagógicas e relacionais que a escola oferece. No contexto da Educação Básica, isso evidencia que práticas que não reconhecem diferentes formas de comunicação, expressão e interação podem limitar o acesso dos estudantes aos processos de aprendizagem, produzindo formas sutis de exclusão mesmo na presença física em sala de aula. Dessa forma, sustenta-se que a organização das atividades, as mediações docentes e as dinâmicas de interação são elementos centrais na produção ou na superação de barreiras à participação, indicando que a inclusão depende diretamente da transformação das práticas pedagógicas cotidianas.

(2014, p. 18) destaca que “[...] diferenciar o ensino significa responder às necessidades dos alunos de maneira proativa, considerando suas diferenças como elementos centrais do planejamento”, o que reforça a ideia de que a diversidade não deve ser tratada como exceção, mas como referência para a organização das práticas pedagógicas. A partir desse ponto, amplia-se a compreensão sobre o papel do professor, que passa a ser visto não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador capaz de construir condições de aprendizagem que dialoguem com a pluralidade dos sujeitos presentes na sala de aula, considerando que tais condições não se definem previamente, mas se constroem nas interações e nas escolhas que configuram o cotidiano educativo.

Freire (1996, p. 25) afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, e essa formulação permite deslocar a consciência das práticas pedagógicas para além de uma lógica transmissiva, abrindo espaço para pensar o ensino como um processo relacional, situado e profundamente atravessado pelas condições concretas em que ocorre. No bojo dessa discussão, a construção de ambientes educativos inclusivos passa a depender, de forma decisiva, da maneira como o professor organiza as experiências de aprendizagem, não apenas no que se refere aos conteúdos, mas também às formas de participação, interação e expressão dos estudantes. Essa perspectiva contribui para compreender que a diversidade presente na sala de aula não pode ser tratada como obstáculo, mas como elemento constitutivo do processo educativo, o que implica reconhecer que diferentes sujeitos mobilizam distintos repertórios para aprender, interpretar e produzir conhecimento. Tendo em vista esse componente, amplia-se a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem múltiplas formas de mediação, incorporando recursos visuais, corporais, tecnológicos e interativos, capazes de dialogar com a pluralidade dos modos de aprender. Levando esse contexto em conta, a centralidade da escuta pedagógica torna-se fundamental, uma vez que permite ao professor identificar não apenas as dificuldades, mas também as potencialidades dos estudantes, criando condições para que diferentes formas de participação sejam reconhecidas e valorizadas. Dewey (1938, p. 79) afirma que “[...] a educação deve ser concebida como reconstrução contínua da experiência, na qual o aprendiz participa ativamente do processo”, o que reforça a ideia de que a aprendizagem não se reduz à assimilação de conteúdos, mas envolve a construção de sentidos a partir das interações estabelecidas no ambiente educativo. Diante dessa percepção, práticas centradas exclusivamente na exposição e na repetição tendem a limitar as possibilidades

de engajamento dos estudantes, sobretudo daqueles que necessitam de outras formas de interação com o conhecimento. Desse modo, a valorização da experiência, da participação e da diversidade de percursos cognitivos passa a constituir um eixo fundamental para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a complexidade do contexto escolar, considerando que tais práticas não se definem por modelos fixos, mas se constroem de forma dinâmica nas relações que se estabelecem no cotidiano da escola.

Perspectivas críticas sobre a educação inclusiva indicam que a transformação das práticas escolares não pode ser compreendida apenas como um ajuste metodológico, mas como um processo que envolve a revisão das próprias concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que orientam o cotidiano educativo, especialmente quando se considera a presença de estudantes neurodivergentes e as demandas que emergem dessa diversidade. A inclusão, nesse movimento, não se efetiva por meio de intervenções isoladas, mas requer uma reorganização sistêmica que envolve o currículo, as estratégias pedagógicas e os processos avaliativos, articulados de forma a ampliar as possibilidades de participação de todos os estudantes. Essa reorganização, por sua vez, implica compreender que o ensino não pode ser pensado a partir de um modelo único, mas deve considerar a multiplicidade de formas pelas quais os sujeitos constroem conhecimento, interagem com o ambiente e se expressam no contexto escolar. Diante de sujeitos com necessidades plurais, práticas pedagógicas que incorporam diferentes linguagens, ritmos e modos de interação tendem a favorecer a construção de ambientes mais acessíveis, nos quais a diversidade não é apenas reconhecida, mas integrada como elemento estruturante do processo educativo. Florian (2014, p. 12) afirma que “[...] a inclusão não é sobre fazer algo adicional para alguns alunos, mas sobre repensar o ensino para todos”, o que desloca a discussão da adaptação para a transformação das práticas. Em articulação com essa perspectiva, Tomlinson (2001) destaca que “[...] o ensino eficaz em salas de aula diversas requer planejamento intencional que leve em conta as diferenças dos alunos desde o início” (p. 5), indicando que a diversidade deve ser considerada como ponto de partida, e não como exceção a ser tratada posteriormente. Considerando esse eixo, amplia-se o papel do professor como agente que, ao planejar e conduzir suas práticas, pode criar condições que favoreçam a participação de diferentes sujeitos, reconhecendo que tais condições não são dadas previamente, mas se constroem nas interações e nas escolhas que configuram o cotidiano escolar, evidenciando que a inclusão

se realiza na articulação entre concepções, práticas e contextos que se entrelaçam de maneira dinâmica no interior da escola.

Por muito tempo, deficiência de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem foram utilizadas como sinônimos – o que apenas acaba por confundir as questões. [...] uma dificuldade de aprendizagem [...] não se relaciona, de forma alguma, com a capacidade intelectual, mas com a aprendizagem: uma definição útil poderia ser ‘qualquer fator que reduza as oportunidades de aprendizagem em função da maneira como ensinamos’. [...] se o mesmo estudante for ensinado de uma forma diferente e receber o suporte mais adequado, seu nível de dificuldade na aprendizagem pode diminuir consideravelmente. [...] esses estudantes continuam sendo disléxicos, mas o impacto [...] foi reduzido. [...] eu sugeriria que o autismo também pode ser compreendido como uma dificuldade de aprendizagem – porém, seu impacto pode ser significativamente influenciado pela forma como o indivíduo é apoiado (Beardon, 2017, p. 15, tradução nossa).

Dando continuidade à discussão anteriormente desenvolvida, especialmente no que se refere à centralidade das práticas pedagógicas na produção de condições de participação, torna-se possível aprofundar a análise ao evidenciar como as estruturas escolares, longe de serem neutras, operam como dispositivos que organizam, regulam e, muitas vezes, limitam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, particularmente daqueles que não se ajustam aos padrões estabelecidos. Logo, a crítica às estruturas escolares implica compreender que a escola não apenas ensina conteúdos, mas também produz formas específicas de subjetivação, definindo “o que significa aprender”, “comportar-se” e “participar” de maneira considerada adequada. E ainda, ao se observar a organização do currículo, percebe-se que ele atua como um mecanismo de normalização, uma vez que estabelece sequências, conteúdos e expectativas de desempenho que nem sempre dialogam com a diversidade dos sujeitos presentes na sala de aula. Dessa forma, o currículo deixa de ser apenas um instrumento de organização do ensino e passa a operar como um dispositivo que seleciona saberes, legitima determinadas formas de conhecimento e exclui outras experiências que não se enquadram nos padrões hegemônicos. Young afirma que “[...] o currículo escolar reflete escolhas sociais sobre o que é considerado conhecimento válido, e essas escolhas nunca são neutras” (2013, p. 112), o que permite compreender que a exclusão não ocorre apenas pela ausência de acesso, mas também pela forma como o conhecimento é definido e apresentado. De forma complementar, ao se considerar a dimensão do currículo oculto, torna-se possível perceber que a escola transmite, de maneira implícita, valores, normas e expectativas que contribuem para a produção de desigualdades, especialmente quando reforça

comportamentos considerados adequados em detrimento de outras formas de expressão. Em consonância com essa ideia, estudantes que não se ajustam a essas normas podem ser constantemente posicionados como inadequados, mesmo quando demonstram outras formas de participação e aprendizagem. Apple (2004, p. 78) destaca que “[...] o currículo oculto funciona como um conjunto de mensagens implícitas que moldam comportamentos, atitudes e percepções sobre o que é valorizado na escola”, indicando que a educação não se limita ao conteúdo explícito, mas envolve um conjunto de práticas que influenciam a forma como os sujeitos se percebem e são percebidos. Dito isso, as estruturas escolares, ao operarem com base em padrões normativos, podem contribuir para a produção de barreiras pedagógicas e simbólicas que afetam diretamente a trajetória escolar dos estudantes neurodivergentes, revelando tensões entre o discurso inclusivo e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano educativo.

Giroux (1992, p. 56) afirma que “[...] as escolas são locais de reprodução cultural, onde normas e valores dominantes são transmitidos e naturalizados por meio de práticas aparentemente neutras”, e essa afirmação permite aprofundar a crítica ao funcionamento das estruturas escolares ao evidenciar que a normalização não ocorre apenas por meio do currículo formal, mas também através das rotinas, das interações e das expectativas que organizam o cotidiano educativo. É preciso afirmar que as estratégias de ensino tradicionais, especialmente aquelas centradas na exposição verbal contínua e na transmissão unilateral de conteúdos, tendem a reforçar uma lógica pedagógica que privilegia a escuta passiva e a reprodução de informações, limitando as possibilidades de participação ativa dos estudantes. Ao se observar a predominância desse modelo, a centralidade do professor como detentor do saber acaba por reduzir o espaço para a construção coletiva do conhecimento, o que pode impactar diretamente estudantes que necessitam de outras formas de mediação para se engajar nas atividades propostas. Em práticas concretas, isso se manifesta quando longas explicações são apresentadas sem variações metodológicas, desconsiderando que diferentes sujeitos acessam o conhecimento por caminhos distintos, ou quando a participação é medida exclusivamente pela capacidade de responder rapidamente a estímulos verbais. Nessa realidade, não apenas se restringem as formas de interação, mas também se consolidam padrões de desempenho que passam a ser utilizados como referência para avaliar todos os estudantes. Em diálogo com essa discussão, Hattie destaca que “[...] o ensino eficaz depende da capacidade do professor de adaptar suas estratégias às necessidades dos alunos, e não de

manter um único método para todos” (2009, p. 22), indicando que a diversidade exige flexibilidade e intencionalidade no planejamento pedagógico. Pensando nessa dimensão, a insistência em práticas homogêneas não decorre apenas de escolhas individuais, mas está relacionada a uma tradição pedagógica que valoriza a padronização como garantia de controle e previsibilidade. Nesse fluxo, a desconsideração das múltiplas formas de aprendizagem contribui para a produção de um ambiente em que apenas alguns estudantes conseguem se engajar plenamente, enquanto outros permanecem à margem das atividades, não por falta de interesse, mas pela inadequação das estratégias utilizadas. Esse processo, ao se repetir ao longo da trajetória escolar, influencia não apenas o desempenho acadêmico, mas também a forma como os estudantes se percebem no espaço educativo, impactando suas experiências de pertencimento e participação.

Perspectivas críticas da avaliação educacional permitem aprofundar o entendimento de que os processos avaliativos, tal como historicamente estruturados, não se limitam a medir aprendizagens, mas desempenham um papel central na organização das trajetórias escolares, definindo quem avança, quem permanece e quem é excluído dos circuitos considerados legítimos de escolarização. Nesse plano, a avaliação classificatória e comparativa opera como um mecanismo de ordenamento dos sujeitos, estabelecendo hierarquias que se sustentam em critérios padronizados, frequentemente descolados das singularidades dos processos de aprendizagem. Essa lógica se expressa, por exemplo, na ênfase atribuída a provas escritas e a respostas corretas previamente definidas, o que tende a privilegiar determinados modos de expressão em detrimento de outros, limitando a possibilidade de reconhecimento de diferentes formas de construção do conhecimento. Considerando a experiência de estudantes neurodivergentes, essa estrutura avaliativa revela-se ainda mais restritiva, uma vez que desconsidera ritmos, estratégias e linguagens que não se alinham aos padrões esperados, contribuindo para a produção de resultados que nem sempre refletem efetivamente as aprendizagens construídas. Perrenoud afirma que “[...] a avaliação tradicional tende a sancionar as diferenças em vez de compreendê-las, reforçando desigualdades ao invés de reduzi-las” (1999, p. 34), o que evidencia que o problema não reside apenas nos instrumentos utilizados, mas na concepção de avaliação que orienta sua aplicação. Ao se examinar com maior rigor, percebe-se que a centralidade do desempenho padronizado desloca a atenção dos processos para os resultados, invisibilizando os percursos, as estratégias e os esforços mobilizados pelos estudantes ao longo da aprendizagem. Em muitas situações, estudantes que constroem conhecimentos

de forma não linear ou que necessitam de mais tempo para elaborar respostas acabam sendo classificados como insuficientes, não por ausência de aprendizagem, mas pela inadequação aos critérios estabelecidos. Luckesi (2011, p. 45) afirma que “[...] avaliar não é julgar, mas compreender o processo de aprendizagem para intervir de forma adequada”, indicando que a avaliação, quando orientada por uma perspectiva formativa, pode assumir um papel distinto, voltado à compreensão e ao acompanhamento das aprendizagens. Levando em consideração essa orientação, amplia-se a possibilidade de construção de práticas avaliativas que reconheçam a diversidade dos processos cognitivos, valorizando não apenas o produto final, mas também os caminhos percorridos pelos estudantes, o que contribui para a construção de ambientes educativos mais sensíveis às diferenças.

A avaliação é, fundamentalmente, o processo de coletar evidências da aprendizagem dos estudantes com o objetivo de orientar o ensino e apoiar novas aprendizagens. [...] quando a avaliação é utilizada principalmente para atribuição de notas ou classificação, tende a restringir o foco àquilo que pode ser facilmente mensurado, em vez de privilegiar aquilo que é mais importante que os estudantes aprendam. [...] práticas avaliativas eficazes exigem atenção não apenas aos resultados, mas também aos processos que os estudantes utilizam, às estratégias que mobilizam e ao progresso que constroem ao longo do tempo. [...] os estudantes diferem nas formas como demonstram sua compreensão, e a avaliação precisa ser suficientemente flexível para captar essas diferenças de maneira significativa (Brookhart, 2013, p. 3-4, tradução nossa).

Dinâmicas institucionais presentes no cotidiano escolar permitem compreender que o capacitismo⁹ não se manifesta apenas em atitudes explícitas de discriminação, mas também se inscreve de forma sutil nas normas, nos procedimentos e nas expectativas que organizam a vida escolar, produzindo efeitos contínuos sobre a forma como determinados estudantes são percebidos e tratados. Nessa direção, a naturalização de padrões normativos de aprendizagem, comportamento e desempenho contribui para a construção

⁹ No âmbito das relações sociais e institucionais, o capacitismo manifesta-se como um sistema de crenças, práticas e estruturas que hierarquizam corpos e mentes a partir de um ideal normativo de capacidade, produzindo exclusões sutis e explícitas contra pessoas com deficiência. Trata-se de uma lógica que naturaliza a ideia de que determinados sujeitos são menos aptos, menos produtivos ou menos dignos de participação plena, o que se reflete em barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas, especialmente no campo educacional. Nessa direção, o capacitismo não se limita a atitudes individuais preconceituosas, mas constitui um fenômeno estrutural que atravessa políticas, currículos e práticas institucionais, reforçando desigualdades e inviabilizando trajetórias educativas equitativas. Ao problematizar esse conceito, amplia-se a compreensão de que a inclusão não se reduz ao acesso físico aos espaços, mas implica a transformação profunda das culturas escolares, das concepções de aprendizagem e das formas de reconhecer e valorizar a diversidade humana. Ver: Campbell, Fiona Kumari. *Contours of Ableism: The Production of Disability and Aabledness*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

de um ambiente em que a diferença é constantemente interpretada como inadequação, exigindo ajustes por parte do sujeito, e não da estrutura que o acolhe. Podemos notar que isso ocorre quando práticas pedagógicas são planejadas a partir de um perfil idealizado de estudante, desconsiderando a pluralidade de modos de aprender, o que gera uma tendência à uniformização das experiências educativas. No interior dessa lógica, estudantes neurodivergentes podem ser posicionados em um lugar de constante inadequação, não porque não aprendem, mas porque aprendem de formas que não correspondem aos critérios estabelecidos. Campbell afirma que “[...] o capacitismo opera como um sistema de crenças que privilegia corpos e mentes considerados normais, marginalizando aqueles que não se encaixam nesses padrões” (2009, p. 5), o que permite compreender que as práticas escolares estão atravessadas por concepções que define quem é visto como capaz ou incapaz. Considerar essa dimensão, o capacitismo institucional não se limita a ações isoladas, mas se configura como um conjunto de práticas e discursos que se reproduzem no cotidiano, influenciando decisões pedagógicas, avaliações e interações. Em situações recorrentes, por exemplo, expectativas reduzidas em relação a determinados estudantes podem levar à oferta de atividades menos desafiadoras, o que limita suas oportunidades de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que reforça a percepção de incapacidade. Essa dinâmica não apenas afeta o desempenho acadêmico, mas também interfere na construção da identidade dos sujeitos, influenciando sua relação com o conhecimento e com a escola. Oliver (1990, p. 45) sublinha que “[...] a opressão vivida pelas pessoas com deficiência está diretamente relacionada às estruturas sociais que organizam e limitam sua participação”, indicando que a análise da inclusão precisa considerar os modos como as instituições produzem e mantêm desigualdades. A partir dessa lente interpretativa, amplia-se a compreensão sobre o papel da escola na produção de barreiras pedagógicas e atitudinais, evidenciando que a inclusão não depende apenas de políticas ou intenções, mas das práticas concretas que configuram o cotidiano educativo.

Bourdieu (1998, p. 25) afirma que “[...] a escola contribui para a reprodução das desigualdades ao transformar diferenças sociais em diferenças escolares legítimas”, e essa formulação permite entender que os impactos das estruturas escolares ultrapassam o espaço da sala de aula, alcançando diretamente as trajetórias educativas dos estudantes, especialmente daqueles que não se ajustam aos padrões estabelecidos como referência. Nessa linha analítica, a experiência escolar de sujeitos neurodivergentes passa a ser

marcada por processos contínuos de adequação, nos quais suas formas de aprender e se expressar são constantemente confrontadas com expectativas normativas que orientam o funcionamento institucional. Esse confronto não se limita a momentos pontuais, mas se distribui ao longo da trajetória escolar, influenciando desde as primeiras experiências de aprendizagem até as formas de avaliação e progressão, configurando um percurso em que as dificuldades não decorrem exclusivamente das características individuais, mas das condições em que o ensino é organizado. Em verdade, a repetição de experiências de fracasso, incompreensão ou desvalorização pode produzir efeitos cumulativos, afetando não apenas o desempenho acadêmico, mas também a relação do estudante com o conhecimento, com a escola e consigo mesmo. Em muitas situações, estudantes passam a internalizar expectativas negativas, construindo percepções de incapacidade que não correspondem às suas potencialidades reais, mas refletem as limitações do contexto educativo. Situações como a evasão, a repetência ou o desengajamento não podem ser interpretados apenas como resultados individuais, mas como expressões de um sistema que não reconhece plenamente a diversidade dos sujeitos que o compõem. Práticas pedagógicas que não dialogam com diferentes modos de aprendizagem acabam por reforçar desigualdades, ao invés de reduzi-las, contribuindo para a manutenção de trajetórias marcadas por exclusão simbólica e pedagógica. Em diálogo com essa análise, Charlot (2000) afirma que “[...] o fracasso escolar não é apenas um problema do aluno, mas uma relação construída entre o sujeito e a escola” (p. 67), indicando que os resultados educacionais precisam ser compreendidos a partir das interações que se estabelecem no contexto escolar. Logo, essas implicações desenvolvem efeitos das práticas institucionais na vida dos estudantes, evidenciando que as trajetórias escolares são produzidas no entrelaçamento entre condições estruturais, práticas pedagógicas e experiências vividas, configurando percursos que refletem tanto as possibilidades quanto os limites do sistema educacional.

Práticas pedagógicas e organizacionais presentes no interior da escola revelam que a rigidez curricular não apenas limita a diversidade de experiências de aprendizagem, mas também contribui para a construção de um ambiente em que a diferença é constantemente tensionada em relação a um padrão previamente estabelecido. Essa rigidez se expressa na organização linear dos conteúdos, na definição de tempos uniformes para aprendizagem e na expectativa de respostas homogêneas, o que acaba por restringir a possibilidade de acolhimento de diferentes trajetórias cognitivas. Em tal

configuração, a escola tende a operar a partir de um modelo que valoriza a previsibilidade e o controle, dificultando a incorporação de práticas mais flexíveis que dialoguem com a pluralidade dos estudantes. Ao se observar o cotidiano escolar, percebe-se que a sequência rígida de conteúdos, muitas vezes desvinculada das experiências dos alunos, pode produzir distanciamento, desinteresse e dificuldades de engajamento, especialmente entre aqueles que necessitam de abordagens diferenciadas para acessar o conhecimento. Esse modelo, ao privilegiar a uniformidade, reduz o espaço para a experimentação, para a construção coletiva e para a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades concretas dos estudantes. Sacristán (2000, p. 109) afirma que “[...] o currículo prescrito tende a impor uma ordem e uma sequência que nem sempre correspondem aos ritmos reais de aprendizagem dos alunos”, indicando que a padronização curricular pode entrar em conflito com a diversidade dos processos educativos. Levando em conta essa perspectiva, a rigidez curricular não é apenas uma característica organizacional, mas um elemento que impacta diretamente as possibilidades de aprendizagem e participação. Em muitas situações, estudantes que não acompanham o ritmo esperado acabam sendo rotulados como atrasados ou desinteressados, quando, na realidade, estão sendo submetidos a uma estrutura que não contempla suas formas de aprender. Essa lógica contribui para a manutenção de práticas que reforçam desigualdades, ao invés de promoverem condições menos desiguais de acesso ao conhecimento. Goodson (1997, p. 67) destaca que “[...] o currículo é uma construção social que reflete interesses, disputas e decisões históricas sobre o que deve ser ensinado”, o que permite depreender que sua organização não é neutra, mas resultado de escolhas que podem incluir ou excluir determinados sujeitos. Dessa forma, a análise da rigidez curricular evidencia que a inclusão não depende apenas da presença dos estudantes na escola, mas da capacidade de transformar as estruturas que organizam o ensino, de modo a reconhecer e integrar a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Currículos concebidos com base em um único percurso rígido inevitavelmente criam barreiras para muitos estudantes. [...] quando o ensino é planejado a partir de objetivos, materiais e avaliações uniformes, parte-se do pressuposto de que todos os alunos irão se engajar e compreender o conteúdo da mesma forma e no mesmo ritmo. [...] na realidade, os aprendizes variam amplamente na maneira como percebem as informações, como atuam sobre elas e como se mantêm engajados nas tarefas de aprendizagem. [...] portanto, currículos flexíveis, que oferecem múltiplos meios de representação, ação e engajamento, são essenciais para reduzir barreiras e apoiar a participação significativa de todos os estudantes (Novak; Rose, 2016, p. 22-23, tradução nossa).

Processos avaliativos, quando articulados a estruturas curriculares rígidas e a práticas pedagógicas padronizadas, acabam por reforçar uma lógica de comparação contínua entre os estudantes, produzindo classificações que ultrapassam o âmbito acadêmico e passam a interferir na forma como os sujeitos são reconhecidos no espaço escolar. Essa centralidade da comparação, frequentemente ancorada em critérios uniformes de desempenho, tende a desconsiderar os diferentes percursos de aprendizagem, reduzindo a complexidade dos processos educativos a indicadores numéricos ou conceitos fixos que pouco revelam sobre o modo como o conhecimento foi construído. Diante dessa situação, a avaliação deixa de operar como ferramenta de compreensão e passa a funcionar como mecanismo de distinção, no qual alguns são legitimados enquanto outros são sistematicamente posicionados em lugares de insuficiência. Esse funcionamento pode ser observado quando o erro é tratado exclusivamente como falha, e não como parte constitutiva do processo de aprendizagem, ou quando o tempo necessário para a elaboração de respostas é interpretado como incapacidade, ignorando que diferentes sujeitos organizam o pensamento em ritmos distintos. Em articulação com essa análise, Hadji pontua que “[...] a avaliação que se limita a classificar impede a compreensão do processo de aprendizagem e reforça desigualdades existentes” (2001, p. 89), indicando que o foco excessivo nos resultados compromete a possibilidade de acompanhamento efetivo dos estudantes. Quando se analisa com mais cuidado, amplia-se a compreensão de que a ênfase no desempenho padronizado tende a invisibilizar estratégias, esforços e avanços que não se traduzem imediatamente em resultados esperados, especialmente no caso de estudantes neurodivergentes, cujos percursos podem não seguir trajetórias lineares. Esse cenário contribui para a construção de uma cultura escolar em que o valor do estudante está diretamente associado à sua capacidade de atender a critérios previamente definidos, o que limita o reconhecimento de outras formas de expressão e aprendizagem. Em situações recorrentes, estudantes que apresentam modos diferenciados de resolução de problemas ou de organização do pensamento podem ser avaliados de maneira negativa, não por ausência de compreensão, mas pela inadequação aos formatos exigidos. Black e Wiliam (1998, p. 7) afirmam que “[...] práticas avaliativas eficazes são aquelas que consideram o processo de aprendizagem e utilizam evidências para apoiar o desenvolvimento dos alunos”, o que evidencia a necessidade de deslocar o foco da avaliação para perspectivas

que valorizem o acompanhamento contínuo e a diversidade de trajetórias. Esse conjunto de elementos evidencia que a avaliação, quando estruturada a partir de parâmetros homogêneos, contribui para a manutenção de práticas excludentes, impactando diretamente as experiências escolares e as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

Configurações pedagógicas e institucionais presentes na escola revelam que a produção de desigualdades não ocorre apenas por meio de dispositivos formais, mas também por práticas cotidianas que, de maneira reiterada, reforçam padrões normativos de comportamento e aprendizagem, contribuindo para a invisibilização de sujeitos que não se enquadram nesses referenciais. Nesse quadro ampliado, o capacitismo institucional se materializa quando expectativas de desempenho são definidas a partir de um modelo idealizado de estudante, ignorando a pluralidade de formas de pensar, comunicar e interagir que compõem o ambiente escolar. Essa organização se expressa, por exemplo, quando determinadas formas de participação são valorizadas em detrimento de outras, como a rapidez na resposta, a oralidade fluente ou a capacidade de manter atenção contínua, critérios que acabam sendo utilizados como medida universal de competência. Essa lógica, ao se consolidar, produz um ambiente em que a diferença é constantemente tensionada, exigindo ajustes por parte dos estudantes, enquanto a estrutura permanece inalterada. Em experiências concretas, isso pode ser observado quando estudantes que necessitam de mais tempo para organizar suas respostas são considerados desatentos, ou quando aqueles que se expressam por meio de outras linguagens não têm suas produções reconhecidas como válidas. Nesse delineamento, as práticas pedagógicas deixam de funcionar como mediações e passam a atuar como filtros, selecionando quem se adapta e quem é marginalizado no processo educativo. Como destaca Mantoan (2003, p. 36), “[...] a inclusão exige a transformação da escola para que ela se adapte às diferenças, e não o contrário”, indicando que a permanência de estruturas rígidas compromete a efetivação de práticas inclusivas. Quando se olha isso com mais cuidado, percebe-se que a naturalização desses padrões contribui para a manutenção de barreiras pedagógicas e atitudinais que se reproduzem ao longo do tempo, afetando diretamente a trajetória dos estudantes neurodivergentes. Em muitos casos, a repetição dessas experiências pode levar ao afastamento progressivo do estudante em relação às atividades escolares, não por falta de interesse, mas pela ausência de reconhecimento de suas formas de aprender. Essa dinâmica interfere também na construção da autoestima e do sentimento de

pertencimento, elementos fundamentais para o engajamento no processo educativo. Booth e Ainscow (2011, p. 18) afirmam que “[...] as barreiras à aprendizagem e à participação surgem da interação entre os alunos e o contexto, e não apenas de características individuais”, o que evidencia que a inclusão depende da transformação das condições em que o ensino se realiza. A análise dessas práticas permite elucidar que as contradições entre o discurso inclusivo e a realidade escolar não se explicam apenas por lacunas na implementação de políticas, mas pela permanência de estruturas que continuam a operar a partir de referenciais homogêneos, limitando as possibilidades de construção de uma educação efetivamente inclusiva.

Estruturas simbólicas e práticas rotineiras presentes no ambiente escolar evidenciam que a produção de exclusões não se restringe ao plano formal das políticas ou dos currículos prescritos, mas se manifesta de maneira contínua nas interações, nos gestos e nas expectativas que orientam o cotidiano educativo, configurando um conjunto de experiências que impactam diretamente os estudantes neurodivergentes. Nesse horizonte, a naturalização de determinados comportamentos como ideais, tais como manter silêncio prolongado, responder rapidamente a comandos ou demonstrar atenção constante, estabelece parâmetros implícitos que passam a orientar julgamentos e avaliações, muitas vezes sem que sejam problematizados. Esse conjunto de expectativas, ao ser reiterado no dia a dia escolar, contribui para a construção de um ambiente em que a diferença é percebida como desvio, exigindo do estudante adaptações constantes para se aproximar de um padrão que não foi pensado a partir de sua realidade. Em situações observáveis no cotidiano, estudantes que apresentam modos distintos de interação podem ser interpretados como desinteressados, desorganizados ou indisciplinados, quando, na verdade, estão respondendo ao ambiente a partir de suas formas singulares de percepção e participação. Essa leitura restritiva não apenas limita o reconhecimento das potencialidades desses sujeitos, mas também orienta intervenções pedagógicas que, muitas vezes, reforçam a inadequação ao invés de promoverem condições de aprendizagem menos desiguais. Como destaca Skliar (2003, p. 42), “[...] a diferença não é um problema a ser corrigido, mas uma condição a ser compreendida”, indicando que a dificuldade não está na diversidade em si, mas na forma como ela é interpretada e tratada no espaço escolar. Logo, o conjunto de práticas e discursos que operam na escola contribui para a consolidação de barreiras atitudinais, as quais, embora menos visíveis que as barreiras físicas, possuem impactos profundos sobre a experiência educativa dos

estudantes. Em muitos casos, essas barreiras se manifestam por meio de expectativas reduzidas, de interações limitadas ou de oportunidades restritas de participação, o que influencia diretamente o desenvolvimento acadêmico e social dos sujeitos. Essa realidade interfere também na construção de vínculos com a escola, uma vez que a sensação de não pertencimento pode levar ao afastamento progressivo das atividades escolares. Conforme afirma Mittler (2003, p. 56), “[...] a inclusão exige mudanças nas atitudes, nas práticas e na cultura escolar, e não apenas na estrutura física”, o que evidencia que a transformação necessária envolve dimensões que ultrapassam o acesso e alcançam a forma como os sujeitos são reconhecidos e valorizados no cotidiano educativo.

O que frequentemente interpretamos como ‘comportamento problemático’ é, na verdade, a melhor tentativa do indivíduo de lidar com uma situação que é confusa, avassaladora ou que excede sua capacidade atual de gerenciamento. [...] quando interpretamos o comportamento apenas a partir de uma perspectiva deficitária, corremos o risco de não compreender a intenção que está por trás da ação e de responder de maneiras que podem aumentar o estresse e reduzir as oportunidades de aprendizagem. [...] o comportamento é uma forma de comunicação, e é essencial que educadores busquem compreender o significado por trás das ações, em vez de simplesmente tentar controlá-las ou eliminá-las. [...] quando os ambientes não reconhecem essas diferenças, podem, inadvertidamente, criar barreiras que limitam a participação e o engajamento¹⁰ (Prizant, 2016, p. 35-36, tradução nossa).

Condições organizacionais e culturais que atravessam a escola revelam que o discurso inclusivo frequentemente convive com práticas que mantêm, de forma silenciosa, mecanismos de exclusão, sobretudo quando a diversidade é reconhecida apenas no plano normativo, sem repercussões efetivas na organização do ensino. Essa coexistência de princípios inclusivos e práticas excludentes se materializa quando adaptações são pensadas como exceções, destinadas a alguns estudantes, e não como parte integrante do planejamento pedagógico para todos. Nesse arranjo, a inclusão passa a ser tratada como uma ação complementar, aplicada de forma pontual sobre uma estrutura já estabelecida, sem alterar seus fundamentos, em vez de promover mudanças estruturais

¹⁰ Ao evidenciar que comportamentos frequentemente classificados como problemáticos constituem, na realidade, formas de comunicação e de adaptação a contextos percebidos como desafiadores, a citação reforça a crítica às interpretações simplificadoras que atribuem ao estudante a origem das dificuldades. No contexto da Educação Básica, isso implica reconhecer que práticas pedagógicas orientadas por expectativas rígidas e por padrões comportamentais normativos podem gerar leituras equivocadas sobre o engajamento e a participação dos alunos, especialmente daqueles que apresentam formas distintas de interação. Desse modo, sustenta-se que a ausência de compreensão sobre os significados dos comportamentos pode levar à produção de barreiras atitudinais, limitando as oportunidades de aprendizagem e reforçando processos de exclusão simbólica no interior da escola.

nas práticas educativas, nos modos de ensinar e na organização do processo de aprendizagem. Esse movimento pode ser observado quando atividades são planejadas para um padrão médio e, posteriormente, ajustadas para aqueles que não conseguem acompanhar, o que reforça a ideia de que há um modelo correto de aprendizagem ao qual os demais devem se adequar. Essa lógica, ao se consolidar, produz uma fragmentação das experiências escolares, na qual alguns estudantes participam plenamente, enquanto outros acessam versões reduzidas ou adaptadas do currículo, o que impacta diretamente suas oportunidades de aprendizagem. Linton (1998, p. 33) afirma que “[...] a deficiência não está apenas no corpo, mas nas formas como a sociedade organiza e limita a participação das pessoas”, indicando que as barreiras não são naturais, mas produzidas socialmente. Ao explorar mais esse ponto, percebe-se que a permanência de práticas integracionistas, que buscam inserir o estudante sem modificar a estrutura, contribui para a manutenção de desigualdades, mesmo em contextos que se apresentam como inclusivos. Em muitas experiências escolares, estudantes neurodivergentes permanecem fisicamente presentes, mas enfrentam dificuldades para participar efetivamente das atividades, seja pela ausência de estratégias diversificadas, seja pela falta de reconhecimento de suas formas de aprendizagem. Essa situação evidencia que a inclusão, quando reduzida ao acesso físico, não garante, por si só, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos. Slee (2011, p. 102) afirma que “[...] a inclusão exige a reestruturação da escola, e não apenas a inserção de alunos diferentes em estruturas inalteradas”, o que reforça a necessidade de deslocar o foco das adaptações pontuais para transformações mais amplas. Essa análise expõe que as contradições entre o discurso inclusivo e a prática escolar não são ocasionais, mas estruturais, exigindo a revisão das bases que sustentam a organização do ensino, das relações pedagógicas e das formas de avaliação que definem quem aprende, como aprende e em que condições aprende no interior da escola.

Neste sentido, movimentos de reconfiguração pedagógica no interior da escola emergem como resposta direta às contradições anteriormente evidenciadas, sobretudo quando se reconhece que práticas homogêneas e estruturas rígidas não dão conta da complexidade que caracteriza os processos de aprendizagem em contextos marcados pela diversidade. Nesse cenário ampliado, pensar a inclusão deixa de ser um exercício de adaptação pontual e passa a exigir uma reorganização mais profunda das bases que sustentam o currículo, o ensino e a avaliação, o que implica deslocar o olhar de um modelo centrado na média para uma perspectiva que reconhece a pluralidade como princípio

estruturante. Partindo da necessidade de flexibilização curricular, compreende-se que não se trata de reduzir conteúdos ou simplificar expectativas, mas de reorganizar os caminhos de acesso ao conhecimento, permitindo que diferentes estudantes possam se engajar a partir de suas formas singulares de aprender. Essa reorganização envolve, por exemplo, a integração de múltiplas linguagens, como recursos visuais, sonoros, corporais e digitais, bem como a valorização de experiências prévias que os estudantes trazem para o espaço escolar, ampliando as possibilidades de participação e construção do conhecimento. Meyer, Rose e Gordon (2014, p. 28) afirmam que “[...] currículos flexíveis oferecem múltiplos meios de engajamento, representação e ação, permitindo que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprender”, o que indica que a diversidade não deve ser tratada como exceção, mas como ponto de partida para o planejamento pedagógico. A reconfiguração curricular exige, também, uma mudança na forma como o conhecimento é organizado e apresentado, rompendo com sequências rígidas e abrindo espaço para percursos mais dinâmicos e interativos, nos quais os estudantes possam explorar, experimentar e construir sentidos de maneira ativa. Em experiências concretas, isso pode se materializar na utilização de projetos interdisciplinares, na incorporação de metodologias ativas e colaborativas, ou ainda no uso de tecnologias assistivas que ampliem o acesso e a participação. Esse conjunto de estratégias, quando articulado de forma intencional, contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, nos quais a diferença é reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo. Rose e Meyer (2002, p. 75) destacam que “[...] ensinar de maneira flexível não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma condição para garantir que todos os alunos possam acessar e participar do currículo”, o que reforça a necessidade de repensar o ensino a partir de princípios que considerem a diversidade como eixo central da organização escolar.

Dito isso, “[...] a aprendizagem ocorre de maneira mais potente quando os estudantes participam ativamente de processos colaborativos e significativos” (Vygotsky, 1998, p. 87), e é justamente a partir dessa compreensão que se intensifica a necessidade de deslocar o ensino de um modelo centrado na exposição para práticas que valorizem a interação, a experimentação e a construção coletiva do conhecimento, pois, ao reconhecer que diferentes sujeitos aprendem de modos distintos, torna-se imprescindível reorganizar as estratégias pedagógicas de modo a contemplar múltiplas formas de engajamento. E, nesse movimento de transformação, metodologias ativas e colaborativas ganham

centralidade não como modismo pedagógico, mas como resposta concreta às limitações de práticas tradicionais que, historicamente, privilegiaram a escuta passiva e a repetição mecânica, desconsiderando os diferentes ritmos, interesses e modos de participação dos estudantes. Vale destacar que, ao incorporar práticas como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas e trabalho em grupo, amplia-se a possibilidade de que estudantes neurodivergentes encontrem caminhos mais acessíveis e significativos para se envolver com os conteúdos, uma vez que tais estratégias permitem diferentes formas de expressão, seja por meio da oralidade, da escrita, de recursos visuais ou de produções práticas. O uso de tecnologias assistivas também se configura como elemento fundamental, não apenas como recurso compensatório, mas como ferramenta que potencializa a autonomia e a participação, permitindo que estudantes com diferentes necessidades possam acessar, produzir e compartilhar conhecimentos em condições favoráveis às suas especificidades. Por exemplo, softwares de leitura de tela, aplicativos de organização de tarefas, recursos de comunicação alternativa e aumentativa, entre outros, contribuem para a construção de ambientes mais acessíveis e responsivos às singularidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que desafiam a escola a repensar suas práticas e seus critérios de ensino. De forma complementar, o ensino multimodal, ao integrar diferentes linguagens e suportes, amplia as possibilidades de compreensão e expressão, reconhecendo que a aprendizagem não se limita à linguagem verbal escrita, mas envolve dimensões visuais, auditivas, corporais e digitais, o que favorece a inclusão de estudantes com diferentes perfis cognitivos. Esse conjunto de transformações, articulado de maneira intencional, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade, nas quais o professor assume um papel de mediador, organizador de experiências e facilitador de processos, deslocando-se da posição de transmissor de conteúdos para a de articulador de aprendizagens. Como afirma Freire (1996), a docência exige abertura ao diálogo, à escuta e à problematização, reconhecendo o estudante como sujeito ativo do processo educativo, capaz de produzir conhecimento a partir de sua realidade e de suas experiências, o que implica, necessariamente, a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, dialógicas e comprometidas com a transformação das relações de ensino e aprendizagem (p. 47).

Na sala de aula tradicional, o professor é a principal fonte de informação, e espera-se que os estudantes recebam essa informação de forma passiva. [...] em uma sala de aula invertida, no entanto, os estudantes têm o primeiro contato

com o novo conteúdo fora da aula, geralmente por meio de vídeos, e utilizam o tempo em sala para se envolver em atividades de resolução de problemas, discussão e aplicação do conhecimento. [...] essa mudança permite que os professores dediquem mais tempo ao trabalho direto com os estudantes, atendendo às necessidades individuais e promovendo experiências de aprendizagem mais profundas. [...] os estudantes tornam-se participantes ativos de sua própria aprendizagem, colaborando com seus pares e engajando-se de maneira mais significativa com os conteúdos (Bergmann; Sams, 2012, p. 13-14, tradução nossa).

Diante de tudo isso, processos avaliativos, quando reorganizados sob uma lógica inclusiva, deixam de operar como instrumentos de classificação e passam a constituir-se como práticas de acompanhamento contínuo, nas quais o foco se desloca do resultado final para o percurso de aprendizagem, reconhecendo que aprender não é um evento pontual, mas um processo dinâmico, atravessado por avanços, recuos, experimentações e reconstruções. Desse modo, a avaliação formativa ganha relevância por possibilitar intervenções pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos estudantes, sobretudo daqueles que não se enquadram nos padrões esperados de desempenho, o que implica considerar não apenas o que o estudante sabe em determinado momento, mas também como ele aprende, quais estratégias utilizam, quais dificuldades enfrentam e quais potencialidades mobilizam ao longo do processo educativo. Em função disso, a diversificação de instrumentos avaliativos torna-se um elemento central, abrangendo registros escritos, produções orais, atividades práticas, portfólios, autoavaliações e observações sistemáticas, entre outras possibilidades que ampliam as formas de expressão do conhecimento e reduzem a centralidade de provas padronizadas, frequentemente excludentes. Esse deslocamento permite que estudantes neurodivergentes, muitas vezes prejudicados por formatos rígidos de avaliação, possam demonstrar suas aprendizagens de maneira mais condizente com seus modos de pensar e de se expressar, favorecendo uma compreensão mais justa e abrangente de seus processos cognitivos. No interior dessa reorganização, o erro deixa de ser compreendido como falha a ser penalizada e passa a ser interpretado como parte constitutiva da aprendizagem, oferecendo pistas importantes para o trabalho pedagógico e contribuindo para a construção de uma relação mais positiva com o conhecimento. Como destaca Hoffmann, “[...] avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento, intervindo de forma a favorecer a aprendizagem” (2001, p. 52), indicando que a avaliação, quando orientada por princípios formativos, assume um caráter mediador e não punitivo, o que transforma significativamente a dinâmica da sala de aula e as relações entre professores e estudantes. Paralelamente, a valorização do

percurso de aprendizagem exige que a escola reconheça os diferentes tempos e ritmos dos estudantes, rompendo com a lógica de homogeneização que impõe expectativas uniformes para sujeitos diversos, o que implica rever critérios, flexibilizar prazos e considerar trajetórias individuais como parte legítima do processo educativo. Essa mudança demanda, por sua vez, uma postura docente atenta, sensível e reflexiva, capaz de interpretar sinais, ajustar estratégias e construir intervenções pedagógicas que respeitem a singularidade de cada estudante, ao mesmo tempo em que promovem o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos. Dentro dessa visão, a avaliação deixa de ser um momento isolado e passa a integrar o cotidiano pedagógico, articulando-se com o planejamento, com as práticas de ensino e com os processos de interação, constituindo-se como parte indissociável da ação educativa. Logo, “[...] a avaliação não pode ser reduzida a um instrumento de medida, mas deve ser compreendida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem”, afirma Luckesi (2011, p. 33), reforçando a necessidade de repensar profundamente suas finalidades, seus métodos e seus sentidos no interior da escola.

No fundo, o que acontece é que práticas docentes comprometidas com a inclusão exigem um reordenamento profundo do papel do professor, que deixa de ocupar a posição central de transmissor de conteúdos¹¹ e passa a atuar como mediador sensível, capaz de interpretar sinais, acolher diferenças e construir caminhos pedagógicos que dialoguem com a pluralidade presente na sala de aula, o que implica uma escuta atenta, uma postura investigativa e uma disposição constante para revisar suas próprias práticas. Esse deslocamento não ocorre de forma espontânea, mas demanda processos formativos consistentes, tanto na formação inicial quanto na continuada, que problematizem concepções arraigadas sobre ensino, aprendizagem e normalidade, ao mesmo tempo em que oferecem subsídios teóricos e práticos para a construção de estratégias inclusivas.

¹¹ No contexto das políticas e práticas de educação inclusiva, a presença ampliada de estudantes com diferentes formas de aprender, interagir e significar o mundo exige um reordenamento profundo do papel do professor, que deixa de ocupar a posição central de transmissor de conteúdos para assumir uma atuação mediadora, dialógica e sensível às singularidades dos sujeitos. Tal deslocamento implica compreender o ensino como um processo relacional, no qual o docente organiza situações de aprendizagem, mobiliza estratégias diversificadas e constrói percursos pedagógicos flexíveis, capazes de responder à heterogeneidade da sala de aula. Nessa perspectiva, ensinar passa a significar criar condições para que todos os estudantes participem ativamente do processo educativo, rompendo com práticas homogeneizadoras e com a lógica de normalização. Como argumenta Paulo Freire, o ato de ensinar não se reduz à transferência de conhecimento, mas envolve a criação de possibilidades para a sua produção, o que reforça a necessidade de uma docência comprometida com a escuta, a problematização e a construção coletiva do saber em contextos inclusivos. Ver: Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Nessa direção, a formação docente precisa ir além da dimensão técnica, incorporando uma perspectiva crítica que permita compreender as relações de poder que atravessam o cotidiano escolar, bem como os modos pelos quais determinadas práticas, ainda que naturalizadas, produzem exclusão e silenciam experiências. Essa compreensão amplia a responsabilidade do professor, que passa a reconhecer que suas escolhas pedagógicas não são neutras, mas carregadas de implicações éticas, políticas e sociais. Zeichner (1993) afirma que “[...] professores reflexivos analisam criticamente suas práticas e o contexto em que atuam, buscando transformá-los” (p. 21), indicando que a reflexão sobre a prática não se limita a um exercício individual, mas se constitui como movimento coletivo, articulado com a transformação das condições de ensino e aprendizagem. Práticas colaborativas entre docentes ganham relevância, pois possibilitam a troca de experiências, a construção conjunta de estratégias e o fortalecimento de uma cultura profissional mais solidária e menos isolada, rompendo com a lógica individualizante que muitas vezes marca o trabalho docente. A articulação entre escola, família e comunidade torna-se elemento fundamental para a consolidação de uma cultura inclusiva, na medida em que amplia o diálogo, fortalece vínculos e possibilita a construção de respostas mais contextualizadas às necessidades dos estudantes, reconhecendo que a aprendizagem não se restringe ao espaço escolar, mas se constrói em múltiplos territórios. Em verdade, “[...] a educação inclusiva exige uma abordagem colaborativa que envolva professores, famílias e comunidades na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis” (Florian, 2015, p. 67), o que reforça a ideia de que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor, mas compromisso coletivo que envolve diferentes atores e instâncias. Nesse envolvimento, a escola se configura como espaço de pertencimento, no qual estudantes são reconhecidos em suas singularidades, participam ativamente das atividades e constroem relações significativas com seus pares e com os adultos, o que contribui para o fortalecimento de sua identidade e de sua trajetória escolar.

Diante disso, culturas escolares inclusivas se constroem no cotidiano, na repetição de gestos, decisões e relações que, pouco a pouco, vão redefinindo o modo como a escola compreende seus estudantes e organiza suas práticas, o que implica reconhecer que inclusão não se limita a políticas ou documentos, mas se materializa na forma como os sujeitos são acolhidos, escutados e reconhecidos em suas singularidades. Nessa caminhada, a ideia de pertencimento ganha centralidade, pois não basta estar presente no espaço escolar, é preciso sentir-se parte dele, ser legitimado como sujeito de direitos, com

voz, com história e com modos próprios de aprender e de se relacionar. Isso exige uma revisão das dinâmicas de participação, ampliando as oportunidades para que estudantes possam se expressar, tomar decisões, colaborar com seus pares e construir conhecimentos de maneira ativa, o que desafia práticas ainda marcadas pela centralização do professor e pela passividade discente. A participação ativa dos estudantes passa a ser compreendida como elemento estruturante da aprendizagem, e não como atividade complementar, o que implica reorganizar tempos, espaços e metodologias para que todos possam efetivamente se engajar nos processos educativos. No meio desse movimento, a escuta se configura como prática fundamental, não apenas como ato de ouvir, mas como disposição para reconhecer o outro em sua alteridade, valorizando suas experiências, suas narrativas e seus modos de significar o mundo. Como aponta Mantoan (2003), “[...] incluir é reconhecer o outro em sua diferença, sem transformá-lo em problema a ser corrigido” (p. 29), o que desloca a lógica da adaptação do estudante para a transformação do contexto escolar, exigindo mudanças mais profundas na organização da escola. Concomitantemente, a relação entre escola, família e comunidade se fortalece como eixo estruturante de práticas inclusivas, na medida em que amplia o diálogo e permite compreender o estudante em sua totalidade, considerando os diferentes contextos nos quais ele se insere. Esse vínculo, quando construído de forma respeitosa e colaborativa, contribui para a construção de estratégias mais coerentes com as necessidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que fortalece redes de apoio e cuidado. Em continuidade a essa reflexão, pensar a escola como espaço de pertencimento implica também enfrentar práticas excludentes que, muitas vezes, se manifestam de forma sutil, por meio de expectativas reduzidas, de silenciamentos ou de invisibilizações, exigindo um olhar atento e crítico sobre o cotidiano escolar. Dessa forma, “[...] a inclusão implica a transformação das culturas, políticas e práticas das escolas para responder à diversidade dos estudantes” (Booth; Ainscow, 2011, p. 45), reafirmando que a construção de uma escola inclusiva demanda mudanças estruturais e não apenas ajustes pontuais, o que envolve repensar concepções, relações e modos de organização que sustentam o funcionamento da instituição escolar.

A inclusão não diz respeito apenas à matrícula ou à presença física dos estudantes nas salas de aula; trata-se da participação e do pertencimento na comunidade de aprendizagem. [...] exige atenção às formas como as práticas cotidianas, as interações e as expectativas definem quem é incluído e quem é marginalizado. [...] a prática inclusiva envolve a criação de oportunidades para

que todos os estudantes se engajem de maneira significativa nas atividades em sala, contribuam para experiências coletivas de aprendizagem e sejam reconhecidos como membros valorizados da comunidade. [...] isso, por sua vez, exige que os professores reflitam sobre suas práticas e as adaptem para garantir que todos os estudantes possam participar e aprender (Black-Hawkins; Florian; Rouse, 2007, p. 15-16, tradução nossa).

Relações pedagógicas orientadas por princípios inclusivos implicam deslocar o foco da homogeneização para a valorização efetiva das diferenças, o que exige reconhecer que a diversidade não é um obstáculo ao ensino, mas condição constitutiva da própria experiência educativa, atravessando modos de aprender, de comunicar e de se relacionar no espaço escolar. Nesse quadro ampliado, práticas inclusivas não se restringem à adaptação pontual de atividades, mas envolvem uma reorganização mais profunda das interações, dos tempos e das expectativas que orientam o trabalho pedagógico, o que implica rever a maneira como os estudantes são compreendidos, avaliados e acompanhados ao longo de sua trajetória escolar. Considerando esses aspectos, a noção de igualdade ganha densidade, pois não se trata de oferecer o mesmo para todos, mas de garantir condições diferenciadas que possibilitem a participação e o desenvolvimento de cada estudante, respeitando suas singularidades e seus modos próprios de engajamento com o conhecimento. Práticas pedagógicas que incorporam diferentes linguagens, ritmos e formas de expressão contribuem para ampliar as possibilidades de aprendizagem, sobretudo para estudantes neurodivergentes que, muitas vezes, encontram barreiras em contextos marcados pela rigidez e pela padronização. Em meio a essa reorganização, a construção de vínculos pedagógicos consistentes assume papel central, uma vez que a aprendizagem se fortalece quando mediada por relações de confiança, respeito e reconhecimento, o que exige do professor uma postura sensível, atenta e aberta ao diálogo. Como indica Noddings (2005), “[...] a relação de cuidado é fundamental para o processo educativo, pois o estudante aprende melhor quando se sente reconhecido e valorizado” (p. 18), reforçando a ideia de que o cuidado não é elemento periférico, mas dimensão estruturante da prática pedagógica. Essa compreensão amplia o horizonte da docência, que passa a integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais na organização do ensino, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre de forma dissociada das experiências vividas pelos estudantes. A construção de ambientes inclusivos demanda enfrentar práticas excludentes que se manifestam de maneira sutil, como a baixa expectativa em relação a determinados estudantes, a invisibilização de suas contribuições ou a ausência de estratégias que considerem suas necessidades específicas. Em

continuidade a esse movimento, a valorização da diversidade implica também reconhecer saberes que historicamente foram marginalizados, ampliando o repertório curricular e permitindo que diferentes experiências de vida sejam incorporadas ao processo educativo. Em prolongamento a essa ideia, “[...] a inclusão exige que a escola reconheça e valorize a diversidade como elemento central do processo educativo” (Ainscow, 2009, p. 76), o que reforça a necessidade de construir práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com a democratização do acesso ao conhecimento.

Mantoan (2003) afirma que “[...] a escola inclusiva deve ser aquela que se transforma para responder às necessidades de todos os estudantes” (p. 45), e essa proposição, quando levada às suas últimas consequências, exige deslocar profundamente as bases que sustentam a organização curricular, pois não se trata apenas de inserir práticas diferenciadas em um modelo previamente estabelecido, mas de reconstruir o próprio sentido do currículo como experiência viva, situada e atravessada pela diversidade. Logo, a flexibilização curricular deixa de ocupar um lugar periférico e passa a configurar-se como eixo estruturante do trabalho pedagógico, orientando escolhas, percursos e mediações que considerem as singularidades e as vozes dos sujeitos em processo de aprendizagem. Nessa realidade implica reconhecer que o currículo, historicamente, operou como dispositivo de seleção e hierarquização de saberes, legitimando determinados conhecimentos enquanto outros foram silenciados, o que exige um movimento intencional de ampliação e democratização das referências culturais, epistemológicas e sociais presentes na escola. A organização do currículo a partir da diversidade não significa fragmentação, mas construção de articulações que permitam integrar diferentes experiências, linguagens e modos de compreender o mundo, tornando o processo educativo mais plural e significativo. Dito isso, ao incorporar múltiplas linguagens, como recursos visuais, expressões corporais, tecnologias digitais e narrativas diversas, o ensino amplia suas possibilidades de alcance, permitindo que estudantes com diferentes perfis cognitivos encontrem caminhos variados para acessar e produzir conhecimento. Essa ampliação favorece não apenas a inclusão de estudantes neurodivergentes, mas também enriquece o processo educativo como um todo, ao romper com a centralidade de um único modelo de aprendizagem. Dessa forma, a articulação entre conteúdos escolares e experiências de vida dos estudantes fortalece o sentido da aprendizagem, pois estabelece conexões entre o conhecimento sistematizado e o cotidiano, possibilitando maior engajamento e compreensão. Esse movimento exige do

professor uma postura investigativa e criativa, capaz de planejar percursos flexíveis, adaptar estratégias e reorganizar práticas conforme as necessidades que emergem no processo educativo. Em meio a essa dinâmica, o planejamento deixa de ser rígido e passa a ser compreendido como instrumento aberto, passível de revisões constantes, o que demanda sensibilidade para perceber os efeitos das ações pedagógicas e disposição para reorientá-las quando necessário. Essa perspectiva também desloca a ideia de sucesso escolar, que deixa de estar associada exclusivamente ao desempenho padronizado e passa a considerar os diferentes modos de participação, envolvimento e construção de conhecimento. Santomé (1998) destaca que “[...] o currículo deve ser concebido como um processo em constante construção, aberto à diversidade e às transformações sociais” (p. 112), o que reforça a necessidade de compreender o currículo não como estrutura fixa, mas como campo em permanente elaboração, atravessado por disputas, escolhas e possibilidades que se redefinem à medida que novos sujeitos, experiências e demandas se fazem presentes no espaço escolar.

Tendo em vista esses elementos, estratégias pedagógicas inclusivas, quando assumidas como princípio organizador da prática docente, deslocam o foco da transmissão de conteúdos para a construção de experiências de aprendizagem que dialoguem com a pluralidade de modos de pensar, sentir e agir presentes na sala de aula, exigindo do professor uma atuação mais flexível, criativa e responsiva às necessidades dos estudantes. Essa orientação implica reconhecer que o ensino não pode se apoiar exclusivamente em exposições verbais lineares, uma vez que esse formato tende a privilegiar determinados perfis cognitivos, ao passo que limita a participação de estudantes que aprendem por meio de outras linguagens e mediações. A adoção de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas e trabalho colaborativo, contribui para ampliar as possibilidades de engajamento, pois permite que os estudantes assumam um papel mais protagonista no processo educativo, participando da construção do conhecimento de forma mais significativa. Essa reorganização metodológica também favorece a interação entre os estudantes, possibilitando trocas, cooperação e construção coletiva de sentidos, o que é particularmente relevante para estudantes neurodivergentes que podem se beneficiar de ambientes mais interativos e menos centrados na lógica individual e competitiva. Em simultaneidade, o uso de recursos diversificados, incluindo tecnologias digitais e assistivas, amplia o acesso aos conteúdos e possibilita diferentes formas de expressão, o

que contribui para a construção de práticas mais acessíveis e inclusivas. Moran (2015) destaca que “[...] metodologias ativas colocam o estudante como protagonista de sua aprendizagem, promovendo maior envolvimento e autonomia” (p. 18), indicando que a centralidade do estudante no processo educativo não é apenas uma escolha metodológica, mas uma condição para que a aprendizagem se torne mais significativa e inclusiva. Essa perspectiva exige também uma revisão das formas de organização do tempo e do espaço escolar, que precisam ser flexibilizados para permitir a realização de atividades diversificadas, projetos interdisciplinares e experiências que extrapolem os limites da sala de aula tradicional. Logo, o ensino multimodal emerge como alternativa potente, integrando diferentes linguagens, como textos, imagens, sons e movimentos, de modo a ampliar as possibilidades de compreensão e expressão dos estudantes. Essa abordagem contribui para reduzir barreiras pedagógicas e favorecer a participação de todos, ao reconhecer que a aprendizagem pode ocorrer por múltiplos caminhos e não apenas por meio da linguagem escrita. Em continuidade a essa reflexão, a construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda também um olhar atento às interações em sala de aula, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de participação, expressão e reconhecimento. Assim, “[...] o ensino inclusivo requer a utilização de múltiplas estratégias que atendam à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem” (Tomlinson, 2014, p. 56), reforçando a necessidade de que o professor diversifique suas práticas e esteja aberto a experimentar diferentes formas de ensinar, ajustando continuamente suas estratégias às demandas que emergem no cotidiano escolar.

O ensino eficaz em salas de aula inclusivas requer o uso de uma ampla variedade de estratégias pedagógicas que respondam às diversas necessidades dos estudantes. [...] os professores precisam estar preparados para variar suas abordagens de ensino, materiais e atividades, a fim de garantir acesso significativo ao currículo para todos os alunos. [...] isso inclui o uso de aprendizagem cooperativa, atividades práticas, suportes visuais e ensino diferenciado para engajar estudantes com diferentes potencialidades e formas de aprendizagem. [...] quando o ensino é flexível e responsivo, os estudantes tendem a participar mais ativamente e a obter melhores resultados nas atividades de aprendizagem (Mastropieri; Scruggs; Regan, 2022, p. 28-29, tradução nossa).

Transformações no campo da formação docente revelam que ensinar em contextos inclusivos demanda muito mais do que domínio de conteúdos disciplinares, exigindo uma compreensão ampliada sobre os processos de aprendizagem, sobre as múltiplas formas de participação e sobre as barreiras que atravessam o cotidiano escolar, o que implica

reconhecer que a docência se constitui como prática complexa, situada e permanentemente em construção. Desse modo, a formação inicial precisa incorporar discussões consistentes sobre inclusão, neurodiversidade e diversidade humana, não como temas periféricos, mas como elementos estruturantes da prática pedagógica, capazes de orientar escolhas metodológicas, formas de avaliação e modos de organização do ensino. A formação continuada, por sua vez, assume papel estratégico, na medida em que possibilita ao professor revisitar suas práticas, refletir sobre desafios concretos e construir coletivamente novas estratégias, articulando teoria e prática em um movimento contínuo de aprendizagem profissional. Esse processo formativo, quando orientado por perspectivas críticas, contribui para que o professor desenvolva uma postura reflexiva, capaz de questionar padrões naturalizados e de identificar práticas que, ainda que não intencionais, produzem exclusão e limitam a participação de determinados estudantes. Schön (1992) afirma que “[...] o profissional reflexivo aprende a partir da reflexão sobre a ação, reconstruindo continuamente sua prática” (p. 31), indicando que a docência não se reduz à aplicação de técnicas, mas envolve um processo constante de análise, interpretação e reinvenção das práticas pedagógicas. Essa perspectiva, mais uma vez, amplia o entendimento sobre o papel do professor, que passa a atuar como sujeito ativo na produção de conhecimento sobre sua própria prática, articulando experiências, saberes e contextos de forma crítica e situada. Dessa maneira, práticas colaborativas entre docentes tornam-se fundamentais, pois permitem a troca de experiências, o compartilhamento de desafios e a construção coletiva de soluções, fortalecendo uma cultura profissional mais solidária e menos isolada. Esse movimento também favorece a construção de uma identidade docente comprometida com a inclusão, na qual o professor reconhece sua responsabilidade na criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis, acolhedores e responsivos à diversidade. Ao longo desse percurso, a reflexão sobre a prática se articula com a necessidade de compreender as condições institucionais que influenciam o trabalho docente, incluindo políticas educacionais, organização escolar e recursos disponíveis, o que amplia o campo de atuação do professor para além da sala de aula. Zeichner (1993) reforça que “[...] a formação de professores deve promover a capacidade de analisar criticamente o contexto educacional e agir para transformá-lo” (p. 45), destacando que a docência, quando orientada por princípios críticos e inclusivos, se constitui como prática que articula conhecimento, reflexão e ação transformadora no interior da escola.

Freire (1996) afirma que “[...] ensinar exige reconhecer que a educação é uma forma de intervenção no mundo, implicando compromisso ético e político com a transformação da realidade” (p. 98), compreensão que desloca a escola de um espaço meramente transmissivo para um território de produção de sentidos, vínculos e possibilidades de existência, o que recoloca a cultura escolar inclusiva como eixo estruturante de qualquer proposta pedagógica que se pretenda coerente com a diversidade humana. Diante desse panorama, a construção de uma escola que acolhe não se limita à presença física de estudantes distintos, mas envolve a criação de condições efetivas de pertencimento, nas quais cada sujeito possa se reconhecer, se expressar e participar ativamente dos processos de aprendizagem, sem a imposição de padrões rígidos que silenciam experiências e modos de ser. Essa reorganização exige uma articulação constante entre práticas pedagógicas, relações institucionais e abertura ao diálogo com as famílias e comunidades, uma vez que a escola não opera isoladamente, mas se constitui como parte de uma rede mais ampla de relações sociais, culturais e afetivas. A participação ativa dos estudantes passa a ser compreendida como elemento central, não apenas no sentido de responder às demandas escolares, mas de intervir, questionar, propor e construir coletivamente os caminhos do aprender, ampliando a noção de protagonismo para além de discursos formais. Essa dinâmica se materializa, por exemplo, quando estudantes são convidados a colaborar na organização de projetos, na definição de temas de estudo ou na construção de estratégias de aprendizagem que dialoguem com suas experiências, o que tensiona a lógica hierárquica tradicional e inaugura novas formas de relação pedagógica. O vínculo entre escola, família e comunidade assume papel decisivo, pois possibilita o reconhecimento de saberes que circulam fora do espaço escolar, ampliando o repertório pedagógico e fortalecendo a conexão entre currículo e vida cotidiana. Práticas de escuta ativa, reuniões dialógicas e projetos comunitários se configuram como estratégias potentes para integrar diferentes perspectivas, evitando que a escola se feche em si mesma e reproduza lógicas excludentes. Epstein (2011) destaca que “[...] quando famílias, escolas e comunidades trabalham juntas, os estudantes apresentam melhores resultados acadêmicos e maior engajamento” (p. 45), indicando que a construção de uma cultura escolar inclusiva depende da articulação entre diferentes atores sociais, cada um contribuindo com suas experiências, saberes e expectativas. Essa integração não elimina tensões ou conflitos, mas abre espaço para negociações, ajustes e reinvenções constantes, produzindo um ambiente educativo mais sensível às diferenças e

mais comprometido com a formação integral dos sujeitos. A cultura escolar inclusiva, nesse sentido, não se estabelece como um modelo fixo, mas como um processo em permanente construção, atravessado por disputas, aprendizagens e transformações que desafiam a escola a se reinventar continuamente diante das múltiplas formas de existir e aprender que compõem o espaço educativo.

4 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo do estudo evidencia que a reconfiguração das práticas pedagógicas inclusivas não se constitui como um conjunto de ações pontuais, mas como um deslocamento estrutural que atravessa currículo, ensino e avaliação, reposicionando o próprio sentido da escola diante da diversidade humana. Ao articular os diferentes eixos discutidos, torna-se possível afirmar que a inclusão efetiva exige a revisão profunda das bases que sustentam a organização escolar, deslocando o foco da adaptação do estudante para a transformação das condições de ensino. Desse modo, o currículo deixa de operar como instrumento de padronização e passa a assumir caráter dinâmico, aberto e plural, permitindo a incorporação de múltiplas experiências, linguagens e formas de conhecimento que dialogam com os modos singulares de aprender e se expressar dos estudantes neurodivergentes. Tal movimento, longe de fragmentar o processo educativo, amplia sua potência formativa, ao reconhecer que aprender não é reproduzir conteúdos homogêneos, mas construir sentidos em contextos diversos e interdependentes.

Além disso, os achados indicam que a reorganização curricular se articula diretamente com a transformação das estratégias de ensino, exigindo a superação de práticas centradas na exposição e na uniformização dos percursos de aprendizagem. Nesse cenário, metodologias ativas, colaborativas e multimodais emergem como caminhos que favorecem o engajamento, a participação e a construção coletiva do conhecimento, permitindo que diferentes perfis cognitivos encontrem possibilidades reais de inserção no processo educativo. Não apenas se amplia o repertório pedagógico, mas também se redefine o papel do estudante, que deixa de ser visto como receptor passivo e passa a ocupar posição ativa na produção do conhecimento. Ao mesmo tempo, o professor assume função mediadora, reflexiva e intencional, organizando experiências de

aprendizagem que consideram a heterogeneidade como elemento constitutivo, e não como obstáculo a ser superado.

No que se referem aos processos avaliativos, os resultados apontam para a necessidade de romper com modelos classificatórios e comparativos que historicamente têm operado como mecanismos de exclusão. Em seu lugar, ganha centralidade a avaliação formativa e processual, compreendida como prática contínua de acompanhamento, escuta e intervenção pedagógica. Essa perspectiva possibilita reconhecer os percursos individuais de aprendizagem, valorizando avanços, estratégias e formas de participação que não se enquadram em parâmetros padronizados. Consequentemente, a avaliação deixa de funcionar como instrumento de controle e passa a atuar como elemento constitutivo do próprio processo de ensino, contribuindo para a construção de trajetórias menos desiguais e significativas no contexto escolar.

Outro aspecto que se destaca diz respeito ao papel da formação docente na sustentação dessas transformações. As análises revelaram que a consolidação de práticas inclusivas depende diretamente de processos formativos que articulem teoria e prática, promovendo a reflexão crítica sobre as próprias ações pedagógicas e sobre as estruturas que organizam o cotidiano escolar. Nessa direção, a formação inicial e continuada precisa incorporar a diversidade como princípio orientador, possibilitando que os professores desenvolvam competências para planejar, mediar e avaliar em contextos heterogêneos. Esse movimento implica não apenas a aquisição de novas estratégias, mas a construção de uma postura ética e política comprometida com a igualdade, o reconhecimento das diferenças e a valorização das singularidades.

Paralelamente, a constituição de uma cultura escolar inclusiva emerge como condição indispensável para a efetivação dessas mudanças, uma vez que práticas isoladas tendem a se fragilizar quando não encontram respaldo institucional. A escola, nesse sentido, precisa se organizar como espaço de pertencimento, no qual estudantes, professores, famílias e comunidade participem ativamente da construção dos processos educativos. Essa articulação amplia as possibilidades de diálogo, fortalece vínculos e contribui para a produção de ambientes mais acolhedores e responsivos às diferentes formas de existência. Ao reconhecer a escola como espaço relacional, evidencia-se que a inclusão não se restringe à sala de aula, mas envolve a reconfiguração das culturas, das políticas e das práticas que estruturam o cotidiano escolar.

Desse modo, a pesquisa realizada permite compreender que a promoção da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes neurodivergentes não depende de soluções simplificadas, mas de um conjunto articulado de transformações que reposicionam a escola diante da diversidade. A reconfiguração do currículo, das estratégias de ensino e dos processos avaliativos, quando orientada por princípios inclusivos, cria condições para que diferentes sujeitos possam aprender, se expressar e se desenvolver de maneira significativa. Esse movimento, ao mesmo tempo em que tensiona práticas consolidadas, inaugura novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, reafirmando a educação como espaço de construção coletiva, reconhecimento das diferenças e ampliação das experiências humanas.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, J. **Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice.** Dordrecht: Springer, 2007.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- APPLE, M. W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora.** Petrópolis: Vozes, 2019.
- ARMSTRONG, T. **Multiple intelligences in the classroom.** Alexandria: ASCD, 1998.
- ARMSTRONG, T. **The best schools: how human development research should inform educational practice.** Alexandria: ASCD, 2006.
- ARMSTRONG, T. **Neurodiversity: discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences.** Cambridge: Da Capo Press, 2011.
- ARMSTRONG, T. **The power of neurodiversity.** Cambridge: Da Capo Press, 2012.
- ARMSTRONG, T. **Neurodiversity in the classroom.** Alexandria: ASCD, 2017.
- ATTWOOD, T. **The complete guide to Asperger's syndrome.** London: Jessica Kingsley Publishers, 2008.
- BALL, S. J. **Education policy and social class.** London: Routledge, 2005.
- BALL, S. J. **The education debate.** Bristol: Policy Press, 2008.
- BEARDON, L. **Autism and Asperger syndrome in adults.** Sheffield: Sheffield Hallam University, 2017.

BEARDON, L. **Neurodiversity: the essential guide**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2021.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom: reach every student in every class every day**. Washington: ISTE, 2012.

BLACK-HAWKINS, K.; FLORIAN, L.; ROUSE, M. **Achievement and inclusion in schools**. London: Routledge, 2007.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 1998.

BROOKHART, S. M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Alexandria: ASCD, 2013.

CAUSTON, J. **The principal's handbook for leading inclusive schools**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2009.

DAVIS, L. J. **The disability studies reader**. New York: Routledge, 2017.

DOS SANTOS, A. N. S. *et al.* Da aflição e aceitação às teias de afetos – TEA e laços familiares na construção de pontes para a inclusão e o desenvolvimento infantil. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1799–1821, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-107. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2800>. Acesso em: 13 mar. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. *et al.* Educação inclusiva e direito – políticas públicas como responsabilidade do estado para estudantes com transtorno do espectro autista. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 9392-9425, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-278. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3533>. Acesso em: 13 mar. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. *et al.* Despertando consciências – por uma educação anticapacitista como caminho para processos educacionais inclusivos. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 15561-15594, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-001. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4185>. Acesso em: 13 mar. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. *et al.* Elos perdidos e inclusão tardia: percursos educacionais interrompidos e a reinserção de pessoas autistas pela EJA – desafios metodológicos para a alfabetização inclusiva, a andragogia neurodivergente e as implicações reveladas pelos dados do censo 2022. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 30331–30380, 2025. DOI: 10.56238/arev7n6-075. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5707>. Acesso em: 13 mar. 2026.

FELIPPE, J. N. de O. *et al.* Custo humano oculto da inclusão: sujeitos neurodivergentes, sobrecarga familiar e repercussões na trajetória educacional no contexto das políticas de

inclusão. **Revista DCS**, 23(88), e5082. Disponível em:
<https://doi.org/10.54899/dcs.v23i88.5082>. Acesso em: 13 mar. 2026.

FELIPPE, J. N. de O. *et al.* Vigiar e padronizar – análise da educação emancipatória freireana frente à racionalidade tecnicista que afeta os educandos pobres no Brasil contemporâneo. **Revista DCS**, 23(87), e4504. Disponível em:
<https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4504>. Acesso em: 13 mar. 2026.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLORIAN, L. **The Sage handbook of special education**. London: Sage, 2013.

FLORIAN, L. **Inclusive pedagogy**: a transformative approach to individual differences. Edinburgh: University of Edinburgh, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITH, U. **Autism**: explaining the enigma. Oxford: Blackwell, 2013.

GARCIA, R. M. C. **Educação inclusiva**: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2021.

GARLAND-THOMSON, R. **Extraordinary bodies**: figuring physical disability in American culture and literature. New York: Columbia University Press, 1997.

GARLAND-THOMSON, R. **Starring**: how we look. Oxford: Oxford University Press, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDIN, T. **Thinking in pictures**. New York: Vintage, 2006.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **The autistic brain**. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2013.

GREENE, R. W. **The explosive child**. New York: HarperCollins, 2014.

JAHNKE, J. F. *et al.* Neurodiversidade, educação e família: discalculia, disgrafia e dispraxia como singularidades que demandam práticas pedagógicas inclusivas articulando escola e família. **Revista DCS**, 23(87), e4739. Disponível em:
<https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4739>. Acesso em: 13 mar. 2026.

JONES, G. **Educational provision for children with autism**. London: David Fulton, 2002.

- JUNG, J. *et al.* **Neurodiversity and education**. New York: Routledge, 2019.
- LINTON, S. **Claiming disability: knowledge and identity**. New York: NYU Press, 2020.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- MASTROPIERI, M.; SCRUGGS, T.; REGAN, K. **The inclusive classroom**. Boston: Pearson, 2022.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.
- NOVAK, K.; ROSE, D. **Universal design for learning in the classroom**. Alexandria: ASCD, 2016.
- PIERANGELO, R. **Teaching students with autism spectrum disorders**. Thousand Oaks: Corwin, 2012.
- PRIZANT, B. **Uniquely human: a different way of seeing autism**. New York: Simon & Schuster, 2016.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RUFO, L.; CAUSTON, J. **Inclusive education practices**. Baltimore: Brookes, 2022.
- SANTOS, A. N. S. dos; KEHLER, G. dos S.; REIS, G. de A. *et al.* "Laços Educacionais": a família como construtora de laços para um ensino "sem preço" e uma educação transformadora. **Caderno Pedagógico**, 21(9), e7411. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-019>. Acesso em: 13 mar. 2026.
- SANTOS, A. N. S. dos; OLIVEIRA, L. A. de; SILVA, J. D. A. da *et al.* "Como espelhos da alma": refletindo a complexidade da reconfiguração da sociabilidade intrafamiliar a partir dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 17(7), e8937. Disponível em: <https://doi.org/10.5590>. Acesso em: 13 mar. 2026.
- SANTOS, A. N. S. dos; OLIVEIRA, L. A. de; FELIPPE, J. N. de O. *et al.* "Entre redes e pilares": convergência da mediação pedagógica e tecnológica no Atendimento Educacional Especializado (AEE). **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS**

SOCIALES, 17(9), e10161. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.9-014>. Acesso em: 13 mar. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos; FELIPPE, J. N. de O.; MOURA, D. L. de O. *et al.* Inclusão excludente – o abismo entre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a realidade da escolarização de estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(4), e9749. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n4-188>. Acesso em: 13 mar. 2026.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SHAKESPEARE, T. **Disability rights and wrongs revisited**. London: Routledge, 2013.

SHAKESPEARE, T. **Disability: the basics**. London: Routledge, 2018.

SNYDER, S.; MITCHELL, D. **Cultural locations of disability**. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1949.

WILIAM, D. **Embedded formative assessment**. Bloomington: Solution Tree, 2011.

WILMSHURST, L.; BRUE, A. **A parent's guide to special education**. New York: AMACOM, 2010.

WOOD, R. **Autism in the classroom**. London: Routledge, 2016.

Contribuição dos autores

Todos os autores contribuíram igualmente para o desenvolvimento deste artigo.

Disponibilidade dos dados

Todos os conjuntos de dados relevantes para as conclusões deste estudo estão totalmente disponíveis no artigo.

Como citar este artigo (APA)

Felippe, J. N. de O., Valladares-Torres, A. C. A., Cruz Neto, C. da S., Rocha, B. B. da, Silva Neto, R. C. da, Rodrigues, M. . do S., ... Abinader, E. O. (2026).

NEURODIVERSIDADE E AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
RECONFIGURAÇÕES DO CURRÍCULO, DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E
DOS PROCESSOS AVALIATIVOS À LUZ DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS. *Veredas Do Direito*, 23(6), e235875.

<https://doi.org/10.18623/rvd.v23.5875>